

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

**ИЗМЕРЕНИЕ И ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ
ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
БАКАЛАВРИАТА, МАГИСТРАТУРЫ, СПЕЦИАЛИТЕТА**

Коллективная монография

Ярославль
2018

УДК 378
ББК 74.48
И 37

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

выполнена в рамках госзадания 27.12674.2018/12.1 «Разработка оценочных материалов для измерения сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета»

Рецензенты:

д.п.н., профессор, зав.каф.педагогике и психологии ЯрГУ
и П. Г. Демидова *М. М. Кашинов*

д.п.н., профессор, зав.каф. и психолого- педагогическим образования
ЯГПУ им. К. Д. Ушинского *Ж. А. Захарова*

И37 Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета : коллективная монография / под .науч. ред. д.п.н. И. Ю. Тархановой – Ярославль.: РИО ЯГПУ, 2018. – 383 с.

ISBN 978-5-00089-297-8

Коллективная монография посвящена проблемам измерения и оценки универсальных компетенций как единого образовательного результата, регламентированного ФГОС ВО 3++. Работа подготовлена сотрудниками научной лаборатории по разработке оценочных материалов для измерения сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета. Данная работа предназначена, чтобы сформулировать ключевые позиции по оценке результатов формирования универсальных компетенций студентов вуза, обосновать неразрывность и сквозной характер процесса формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, выявить изменение академического характера оценочных процедур, формирование универсальных компетенций комплексно всеми средствами университетской среды – в процессе освоения учебных дисциплин, прохождения практик, выполнения исследований, участия во внеучебной деятельности.

Издание предназначено для студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений, преподавателей педагогических вузов и всех, кто интересуется проблемами измерения и оценки универсальных компетенций.

УДК 378
ББК 74.48

ISBN 978-5-00089-297-8

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
2018
© Авторы, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Глава 1. Универсальные компетенции как системный образовательный результат	7
1.1. Универсальные компетенции как результат высшего образования	7
1.2. Образовательные результаты среднего общего образования как основа формирования универсальных компетенций в вузе	23
1.3. Преемственность универсальных компетенций с образовательными результатами среднего профессионального образования	53
Глава 2. Сущность и содержание универсальных компетенций Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО 3++)	64
2.1. Системное и критическое мышление	64
2.2. Разработка и реализация проектов	80
2.3. Командная работа и лидерство	109
2.4. Коммуникация	123
2.5. Межкультурное взаимодействие	139
2.6. Самоорганизация и саморазвитие, в том числе здоровьесбережение	153
2.7. Безопасность жизнедеятельности	177
Глава 3. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета	195
3.1. Анализ основных подходов к оценке образовательных результатов высшего образования	195
3.2. Концептуальные основы оценки универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ высшего образования	205
3.3. Портфолио как средство оценки универсальных компетенций студента вуза	222
Глава 4. Формирование универсальных компетенций обучающихся средствами университетской среды	244

4.1. Формирование универсальных компетенций в учебном процессе	244
4.2. Формирование универсальных компетенций в ходе учебной и производственной практики	258
4.3. Формирование универсальных компетенций в ходе научно-исследовательской деятельности	263
4.4. Формирование универсальных компетенций студентов в процессе воспитательной деятельности	275
Заключение	300
Библиографический список	304
Приложения	326

ПРЕДИСЛОВИЕ

Долгое время считалось, что успех в профессиональной деятельности зависит от уровня профессиональных знаний, умений и навыков работника. Современный мир, по сути, сформулировал одно из ключевых своих правил: чтобы быть успешным специалистом, недостаточно одних лишь глубоких знаний и трудового опыта, нужно что-то ещё... Что же именно? Опрос работодателей показал, что чрезвычайно важными сегодня являются: способность устанавливать продуктивные отношения, умение работать в команде, слушание и понимание собеседника, лидерство, способность к мотивированию других, разрешение конфликтных ситуаций и т. д. Всё это в современной дидактике высшего образования получило название «универсальные компетенции», то есть компетенции надпрофессиональные, необходимые для любого вида профессиональной деятельности, и не только профессиональной.

Идея выделения универсальных компетенций отталкивается также от американской традиции дифференциации профессиональных навыков на *soft-skills* (мягкие навыки) и *hard-skills* (жесткие навыки). Долгое время считалось, что *hard skills* должны доминировать в этой диаде, под их формирование была настроена вся система высшего профессионального образования. Сегодня, превалирует другая точка зрения – во многих исследованиях утверждается, что именно *soft skills* представляют собой набор личностных характеристик, способствующих профессиональному успеху. Именно осознание значимости сначала «мягких», а затем и собственно профессиональных компетенций, перевернуло в течение последних 20 лет всю систему западного высшего образования.

Что касается российских вузов, большинство из них по-прежнему ориентированы на приоритет формирования у будущих специалистов профессиональных (*hard*) компетенций. Мы считаем, что данные позиции можно сблизить. В данном исследовании сформулирована идея о том, что, не смотря на очевидную надпрофессиональность универсальных компетенций, стержнем их формирования является профессиональный контекст образовательных программ. В связи с этим мы декларируем неразрывность и сквозной характер процесса формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Наши исследования показали непродуктивность предметного подхода к формированию универсальных компетенций. Введение в

учебный план дисциплины «Основы проектной деятельности» совершенно не означает, что выпускники будут этой проектной деятельностью владеть. Для формирования компетенции нужен опыт участия в соответствующей деятельности. И вот если в ходе обучения студент принимал участие в групповых проектах, создал и защитил проект индивидуальный – вот тогда вероятность того, что он способен к проектной деятельности в рамках профессии гораздо выше. При этом не важно какие именно проекты были реализованы обучающимся. Более того – чем больше проб было совершено, тем лучше. Поэтому мы говорим о формировании универсальных компетенций не только в ходе освоения предметного содержания дисциплин, но и во внеурочной деятельности, в ходе производственных практик и научно-исследовательской работы.

Итак, универсальные компетенции – важный элемент совокупного образовательного результата высшего образования. Но как их формировать и оценивать? Поиску ответа на этот вопрос посвящено масштабное исследование, проведённое в 2018 году Ярославским государственным педагогическим университетом при участии представителей ведущих вузов страны, поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и патронате ФУМО ВО «Образование и педагогические науки». Результаты данного исследования представлены в данной монографии.

Авторский коллектив:

Предисловие: Тарханова И.Ю., д.п.н, доцент; 1.1.: Белкина В.В., к.п.н., доцент, Макеева Т.В. к.п.н доцент; 1.2.: Ансимова Н.П., д.п.с.н, профессор; 1.3.: Кузнецова И.В., к.п.с.н; 2.1.: Ледовская Т.В., к.п.с.н, доцент, Сольнин Н.Э. к.п.с.н; 2.2.: Иванова Е.О., к.п.н доцент; 2.3.: Зайцева М.А., к.п.н доцент; 2.4.: Энзельдт Н.В., младший научный сотрудник; 2.5.: Белкина В.В., к.п.н доцент; 2.6.: Мухамедьярова Н.А., младший научный сотрудник; 2.7.: Макеева Т.В., к.п.н доцент; 3.1.: Ледовская Т.В., к.п.с.н, доцент, Сольнин Н.Э. к.п.с.н; 3.2.: Тарханова И.Ю., д.п.н, доцент, Казакова Е.И., д.п.н, профессор; 3.3.: Харисова И.Г. к.п.н доцент; 4.1.: Тарханова И.Ю., д.п.н, доцент, Харисова И.Г. к.п.н доцент; 4.2.: Тарханова И.Ю., д.п.н, доцент; 4.3. Иванова Е.О., к.п.н доцент; 4.4. Зайцева М.А., к.п.н доцент, Энзельдт Н.В., младший научный сотрудник; Заключение: Казакова Е.И., д.п.н, профессор; Приложение 1: Иванова О. Е. к.п.н., доцент; Приложение 2: Ансимова Н.П., д.п.с.н, профессор; Приложение 3: Тарханова И.Ю., д.п.н, доцент; Приложение 4: Харисова И.Г., к.п.н доцент.

ГЛАВА 1. УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СИСТЕМНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

1.1. Универсальные компетенции как результат высшего образования

Главной идеей введения Федеральных государственных образовательных стандартов является создание единого образовательного пространства. При этом «единое» означает не «единообразное», а унифицированное с точки зрения требований к процессу и результату. В частности, этой цели служит переход на модульную систему, которая позволит отойти от дисциплинарного подхода к междисциплинарности и комплексности образования. Современный модуль – это совокупность дисциплин теоретического и практического характера, а также научно-исследовательской деятельности, которая позволяет сформировать и универсальные, и профессиональные, и общепрофессиональные компетенции.

Данная монография посвящена проблеме оценки и измерения универсальных компетенций, но прежде чем перейти к этому, весьма дискуссионному вопросу остановимся на ещё одном, не менее волнующем научно-педагогическую общественность: откуда возникла идея единых для всех направлений подготовки универсальных компетенций?

В 1996 г. в Берне в рамках программы Совета Европы был поставлен вопрос о роли «ключевых компетенций» (key competence), которыми должен обладать обучающийся с тем, чтобы успешно жить и продолжать свое образование. В частности, успех в жизни, профессиональной работе, семейных делах и других социальных сферах требует от выпускника школы наличия таких ключевых компетентностей, как автономное действие (самостоятельность и индивидуальная инициатива), использование инструментов (физических и социокультурных средств, включая компьютер, естественный язык и т. д.), функционирование в социально неоднородных группах (толерантность, готовность взаимодействовать с людьми, отличными от тебя самого). Кроме того, выделяются политическая и социальная компетентности (разрешение конфликтов ненасильственным путем и уча-

стие в поддержании демократических институтов), критическое отношение к информации в средствах массовой коммуникации и рекламе, способность учиться на протяжении всей жизни и т. д.¹.

В российской традиции, под универсальными (общими) компетенциями понимается способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие верного образовательного направления и выработать алгоритм действий по его реализации в условиях неопределенности, являющиеся основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных составляющих². В самом общем виде универсальные компетенции можно определить как неспецифичные для работы в определенной профессии или отрасли, но очень важно для работы, образования и жизни в целом.

Сегодня значительное число педагогических исследований посвящено установлению логики в триад: компетенции как результат образования – образовательные технологии как способ их формирования – оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов образования³. При этом, именно измерение результата формирования универсальных (мадпредметных) компетенций вызывает больше всего затруднений у практиков.

Исследователи Высшей школой экономики отмечают, что современная система высшего образования не может оценить личные качества студентов, «мягкие» социальные навыки (“soft-skills”), такие как общие навыки общения, умение сотрудничать и работать в команде, лидерство, эмоциональная стабильность и другие. Формальные знания и компетенции, полученные в систе-

¹ Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. – Берн, 1996.

² Пузанков, Д. В. Проблемы оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза [Текст] / Д. В. Пузанков, Н. Н. Кузьмин, А. А. Шехонин [и др.] // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М., 2006. – С. 25-28.

³ Савельев, Б. А. Модель оценочных средств ФГОС ВПО [Электронный ресурс] / Б. А. Савельев. - URL: http://opennew.rguts.ru/templates/Default/images/sector/project_oop/questions/metod_riekomends/1.pdf. – (Дата обращения: 02.05.2018)

ме образования, работают намного эффективнее, если они дополняются определенными личными качествами студентов, которые система образования измерить бывает не в состоянии. При этом формальные навыки и теоретические знания, полученные во время учебы в университете, могут быть менее значимыми для работодателей, чем личные качества (“soft-skills”). Неслучайно многие работодатели полагаются на предварительные тестирования, ассесмент-центры, проводят многочисленные собеседования с кандидатом, прежде чем нанять выпускника на работу⁴.

Одной из ключевых причин тому, на наш взгляд, является сложившаяся традиция предметного подхода к формированию и оцениванию компетенций, что явно противоречит основам компетентностного подхода.

Компетентностный подход к определению результатов образования пришел на смену знаниевому и, в отличие от него, выдвигает на первый план не информированность обучающегося, а способности освоения им приемов решения практических и профессиональных задач. В качестве критерия отбора содержания образования компетентностный подход определяет те знания, усвоение которых дает возможность непосредственно, уже в процессе обучения решать актуальные для студентов социальные и жизненные проблемы, овладевать интерактивными практиками.

Широкому внедрению данного подхода в образовании предшествовало успешное освоение его в бизнесе и в менеджменте.

По мнению признанного родоначальника компетентностного подхода в бизнесе Дэвида Макклелланда, попытки психологов определить условия успешной работы человека до начала 70-х гг. XX в., то есть в «докомпетентностную» эпоху, начинались с отдельного анализа работы и человека, после чего прилагались усилия по их «совмещению». Психологи определяли задачи, ко-

⁴ Рудаков, В. Н. Учись, студент? Влияние успеваемости в вузе на заработную плату выпускников [Электронный ресурс] : препринт WP15/2016/01 / В. Н. Рудаков, И. С. Чириков, С. Ю. Рошин, Д. С. Дрожжина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – (Дата обращения: 05.05.2018).

торые необходимо выполнить, создавали тесты для измерения умений, нужных для выполнения этих задач, производили факторный анализ баллов за исполнение по результатам этих тестов, а затем пытались сопоставить факторные баллы с успешностью работы.

В подходе, предложенном Д. Макклелландом⁵, анализ начинается с изучения человека непосредственно в процессе работы, без предварительных выводов о том, какие характеристики нужны для надлежащего выполнения этой работы. Затем опрашиваемых просили составить подробные отчеты о том, что они делали в самых критических ситуациях, случившихся в процессе работы. Методика получила название «Интервью по получению поведенческих примеров» («Behavioral event interview» – BEI). Предметом интервью был краткий рассказ о трех «суперуспехах» и трех самых серьезных неудачах испытуемого. Анализ расшифровки BEI с наилучшими и с менее эффективными работниками дал возможность определить поведенческие характеристики, отличавшие их друг от друга на уровне статистически значимых различий. Последним шагом было исследование валидности полученной модели компетенций, с целью доказать, что она действительно прогнозирует поведение кандидата, из которого получится хороший работник.

Подход, сформулированный Д. Макклелландом, был полностью реализован в программе исследований Л. Спенсера-младшего и С. Спенсера⁶. Авторами проведено масштабное исследование в различных организациях, в том числе образовательных. В результате ими был составлен словарь из 21 компетенции, которые, по их мнению, важны как для специалистов, так и для руководителей среднего и высшего звена управления. Работа, проведенная Спенсерами, подтвердила позицию Д. Макклелланда о том, что компетенции могут быть оценены экспертным путем, прежде всего потому, что они могут быть идентифицированы экспертами.

⁵ Mc Clelland D. C. Managing motivation to expand human freedom. - American Psychologist. 1978. – 33 p.

⁶ Спенсер, Л., Спенсер, С. Компетенции на работе [Текст] / Л. Спенсер, С. Спенсер, – М. : Гиппо, 2010. – 384 с.

Стоит отметить, что в немецком языке в этот период закрепляется понятие «Kompetenzmanagement» (управление компетенциями), обозначающее управление предприятием, ориентированное на знания, и выходящее за рамки традиционного понимания образования и повышения квалификации путем интеграции обучения и самоорганизации. Это подход, направленный на обучение компетенции, и фокусируется на индивидууме в качестве носителя компетенции.

По мнению Е. И. Кудрявцевой, «...фактически, с этого момента исследование проблем соотношения эффективности деятельности и субъектных (принадлежащих субъекту) характеристик пошло по новому направлению. Вместо традиционного психодиагностического сценария «параметры методик – характеристики субъекта (личности, индивидуальности) – прогноз успешности деятельности» возник новый сценарий «требования к успешной деятельности (компетенции) – оценка компетенций субъекта»⁷. По словам Д. Макклелланда, приведенным во введении к книге Спенсеров «Компетенции на работе», этот путь можно назвать «движением за компетенциями», анализом «человека-в-работе». Там же Макклелланд изложил и основные характеристики компетенций. Они заключаются в том, что компетенции: а) должны быть измеримыми, б) должны надежно отличать лучших работников от средних и худших»⁸.

Спенсеры предложили следующее определение компетенций: базовые качества индивида, влияющие на эффективность и (или) качество выполняемой им деятельности⁹. Всего исследователями выделено пять типов базовых качеств:

⁷ Кудрявцева, Е. И. Компетенция как ключевое понятие актуальной теории и практики менеджмента [Текст] / Е. И. Кудрявцева // Управленческое консультирование. – 2011. – № 2. – С. 140-148.

⁸ Кудрявцева, Е. И. Компетенция как ключевое понятие актуальной теории и практики менеджмента [Текст] / Е. И. Кудрявцева // Управленческое консультирование. – 2011. – № 2. – С. 143.

⁹ Спенсер, Л., Спенсер, С. Компетенции на работе [Текст] / Л. Спенсер, С. Спенсер, – М. : Гиппо, 2010. – 384 с.

1) мотивы, которые «нацеливают, направляют и выбирают» поведение человека, его направленность на достижение определенных целей;

2) психофизиологические особенности, отражающие особенности реакции индивида на ситуации и информацию;

3) Я-концепция (установки, ценности, образ-Я человека);

4) знания (информация, которой обладает человек в определенных содержательных областях);

5) навыки, как способность выполнять определенные физические или умственные задачи.

По мнению исследователей, знания и навыки имеют тенденцию быть видимыми и относительно поверхностными характеристиками людей, которые относительно просто развиваются, «глубинные» качества (мотивы и свойства) оценить и развить труднее.

Мы в понимании сущности компетенций, как результата образования, предлагаем ориентироваться именно на данную теорию.

Анализ современных исследований в различных областях знаний позволяет зафиксировать существование множества определений исследуемого понятия:

– компетенция понимается как совокупность взаимосвязанных качеств личности, заданных по отношению к определённом кругу предметов или процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним (В.И. Тесленко)¹⁰;

– А. В. Хуторской под компетенцией понимает «...некоторое отчуждённое, наперёд заданное требование к образовательной подготовке ученика»¹¹;

– компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, пред-

¹⁰ Тесленко, В. И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание [Текст] / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев. – Красноярск: Изд-во Красноярского гос. пед. ун-та, 2007. – 118 с.

¹¹ Хуторской, А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Ин-т новых образовательных технологий, 2002. – 330 с.

ставления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека (И. А. Зимняя)¹²;

- И. С. Сергеев: «**компетенция** – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации,... готовность действовать в ситуации неопределённости»¹³;

- компетенция – это сплав традиционных знаний, умений и навыков с личностными особенностями школьника, с его самосознанием, рефлексией в ходе познавательной деятельности (Е. О. Иванова)¹⁴.

Несмотря на многообразие существующих трактовок, анализ их сущности позволяет утверждать, что наиболее часто встречающиеся в них элементы (знания, отношения, мотивы, качества личности, умения, способности), так или иначе, укладываются в контекст теории Спенсеров.

За последние десятилетия в условиях создания единого европейского пространства высшего образования, первостепенной стала задача обеспечения сопоставимости, совместимости и прозрачности образовательных программ. Для достижения данной цели потребовалось разработка единых подходов к образованию, общего понимания содержания квалификаций и результатов обучения. Основой выработки общей методологии был призван стать компетентностный подход, который в свою очередь базируется на анализе профессиональных требований, определяющих приори-

¹² Зимняя, И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Электронный ресурс]. / И. А. Зимняя // Эйдос: Интернет-журнал. – 2006. – URL: <http://www.eidos.ru>. – (Дата обращения: 12.12.2018).

¹³ Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности [Текст] / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 222 с.

¹⁴ Иванова, Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс]. / Е.О. Иванова // Эйдос: Интернет-журнал. – 2007. – URL: <http://www.eidos.ru>. – (Дата обращения: 12.12.2018).

ритетность компетенций, которые необходимы в конкретной сфере профессиональной деятельности.

Для реализации данной цели в 2001 году был создан европейский проект TUNING, направленный на сближение образовательных структур в странах-участницах Болонского процесса. Основными дефинициями разработанной в рамках проекта методологии стали *результаты обучения и компетенции*, посредством которых обеспечивается прозрачность европейской системы образования.

В проекте TUNING *результаты обучения* – ожидаемые показатели того, что обучаемый должен знать, понимать и/или быть в состоянии выполнить по завершении процесса обучения. Понятие *компетенций* рассматривается как динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей. В этом контексте компетенция или набор компетенций означает, что человек приводит в действие определенную способность или навык и выполняет задачу таким образом, чтобы можно оценить уровень ее выполнения.

В контексте реализации данного проекта была доказана необходимость существования в образовательной практике двух основных групп компетенций: – предметно-специализированных и общих (ключевых, универсальных). Первая группа отражает знания и способности, непосредственно связанные с осваиваемой студентом сферой профессиональной деятельности, вторая – отражает потенциал умения учиться и необходимые для эффективного взаимодействия социальные навыки, без которых человек не может быть по-настоящему компетентным.

По проекту TUNING, на основе экспертного исследования, список универсальных компетенций был разбит на три группы (межличностные, инструментальные и системные) и включил в себя 30 «общих компетенций», в большинстве из которых отражается способность выпускника вуза, будущего работника, к разным формам и уровням кооперации («работа в команде», «навыки межличностных отношений», «способность работать в междисциплинарной команде» и т. п.).

В работе 2006 года «Ключевые компетенции для успешной жизни и развивающегося общества» Д. Ричен и Л. Салганик¹⁵ сформулировали *требования* к отбору ключевых компетенций будущего специалиста.

1. Ключевые компетенции должны быть *многофункциональны*. Ключевые компетенции необходимы для достижения множества важных целей и решения разных проблем в различных контекстах.

2. Ключевые компетенции должны быть *комплексны*, то есть актуальны и применимы в различных областях жизни (личной, семейной, социальной, профессиональной, политической).

3. *Высокий уровень умственной сложности*. Компетенции должны стимулировать развитие более высокого уровня мышления и умственных способностей. Основополагающие компетенции должны помочь в развитии более передовых навыков умственной деятельности, таких как критическое и аналитическое мышление, а также способствовать росту и развитию ценностных ориентиров и суждений.

4. Ключевые компетенции должны быть *многомерны*, отражать наличие образца или способа действия, острый аналитический и критический смысл, коммуникативные возможности и здравый смысл.

Универсальные компетенции, как результаты современного высшего образования и предусмотренные ФГОС 3++, в полной мере соответствуют данным требованиям, а их перечень определяется на основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности обучающегося, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в обществе.

Современные нормативно-правовые документы трактуют *компетенции*, как комплексные характеристики готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессио-

¹⁵ Rychen D.S. and Salganik L.H. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe&Huber Publishers. – 2006. – 332 p.

нальной деятельности, а в стандартах высшего образования выделяются следующие *категории универсальных компетенций*: системное и критическое мышление; разработка и реализация проектов; командная работа и лидерство; коммуникация; межкультурное взаимодействие; самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение).

На успешность формирования универсальных и профессиональных компетенций, несомненно, влияет мотив или ситуация выбора молодым человеком будущей профессии. Исследователи выделяют следующие ситуации выбора профессионального пути: 1) традиция: вопрос о выборе не возникал в силу традиции, обычаев; 2) случай: выбор произошел случайно в силу некоего события; 3) долг: выбор профессии связан с представлением о долге, о своей миссии, призвании или обязательствах перед людьми; 4) целевой выбор: выбор связан с сознательным определением целей профессиональной деятельности, исходя из анализа реальных проблем и путей их решения (до момента выбора знает о будущей профессиональной деятельности). Правильный выбор человеком профессии в любом обществе опирается на гармоничное сочетание трех основных позиций: хочу, могу, надо. Они и определяют тот или иной характер мотивации. Реальное же трудоустройство в условиях рыночной экономики зависит, прежде всего, от состояния рынка труда – соотношения спроса и предложения на рабочую силу определенного качества¹⁶.

Зачастую выбор первой профессии происходит, как правило, спонтанно, молодой человек ориентируется на конкретную специальность, руководствуясь соображениями престижности вуза, стоимости обучения, доступности, а очень часто и под давлением родителей, не учитывающих способности и предпочтения ребенка. В такой ситуации важно заложить фундамент, состоящий из универсальных компетенций, которые станут основой для развития и формирования профессионально важных качеств в сфере будущих интересов молодого человека.

¹⁶ Субетто, А. И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма) [Текст] / А. И. Субетто / Научная монографическая трилогия. – СПб. : Астерион, 2010. – 556 с.

Как отмечают европейские эксперты и работодатели, универсальные компетенции в современных условиях играют не менее важную роль в подготовке специалиста с высшим образованием любого профиля, чем профессиональные компетенции. Обладание современными универсальными компетенциями способствует мобильности и трудоустройству выпускников, продолжению обучения на последующих ступенях высшего образования, обучению в течение всей жизни.

Российские ученые, занимающиеся проблемами модернизации высшего образования, внесли в последнее время значительный вклад в методолого-теоретическое обоснование компетентностного подхода, в разработку понятийного аппарата и классификации компетенций. Исследования в области развития компетенций основаны на трех основных принципах: самоорганизация, диалог и системный подход.

Стоит отметить, что до сих пор существует терминологическая трудность в отношении словосочетаний, обозначающих не предметные (или специальные) компетентности, а компетентности решения универсальных (метапредметных), то есть не ограниченных отдельными предметами или сферами, задач. Анализ литературы и нормативных документов (различных рамок компетентностей) позволяет утверждать, что выражения «ключевые компетентности (навыки)» и «универсальные компетентности (навыки)», «навыки XXI века», «метапредметные навыки (умения)» употребляются практически всегда как синонимы. Все это создает понятийную и терминологическую ситуацию, которую многие исследователи и образовательные политики характеризуют как концептуальную путаницу (*conceptual mess*). Поэтому международная рабочая группа предложила остановиться на одном термине – «универсальные компетентности»¹⁷.

Универсальные компетенции отражают запросы общества и личности к общекультурным и социально-личностным качествам выпускника программы высшего образования соответ-

¹⁷ Фрумин, И., Добрякова, М., Баранников, К., Реморенко, И. Универсальные компетентности и новая грамотность [Текст] / И. Фрумин, М. Добрякова, К. Баранников, И. Реморенко // «Учительская газета», № 30 от 24 июля 2018.

ствующего уровня, а также включают профессиональные характеристики, определяющие встраивание уровня образования в национальную систему профессиональных квалификаций. В современном обществе появилась потребность в специалистах нового универсального типа. Об этом с точки зрения социальной философии размышляет президент Ноосферной общественной академии наук А. И. Субетто: «Профессионал-проблемник, профессионал-универсал, – потребность в которых появилась на рубеже XX-го и XXI-го веков (и о которых писал академик АН СССР В. Легасов по урокам Чернобыльской катастрофы в январе 1987 года) есть такой профессионал, у которого множество профессиональных компетенций значительно превышает множество профессиональных компетенций «узкого профессионала», обладает компетенциями системного анализа и системного проектирования, алгоритмами решения сложных проблем, может выступать экспертом по сложным проблемам, может диагностировать состояния сложных и сверхсложных систем. Но само расширение множества профессиональных компетенций («горизонтальная карьера») возможно только при большой мощности класса универсальных компетенций, то есть при широкой и одновременно глубокой фундаментальной подготовке, полученной в системе высшей школы (в первую очередь, математической, естественно-научной, философской, системно-кибернетической)»¹⁸.

С точки зрения автора, достижение человеком универсальности есть одновременно восхождения человека к универсальности системы знаний, которой он владеет. А универсальность, в свою очередь, проявляется в знаниях как форме отображения универсума в его 4-х-мерном измерении (человек – природа; человек – общество; человек – техника; человек – человек):

- знания о природе – естествознание;
- знания об обществе – обществознание;
- знания о человеке – человекознание;

¹⁸ Субетто, А. И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма) [Текст] / А. И. Субетто / Научная монографическая трилогия. – СПб. : Астерион, 2010. – 556 с.

- знания о технике – технознание;
- знания, инвариантные относительно четырех «измерений» универсума, – метазнание¹⁹.

В качестве универсальных компетенций современного высшего образования можно выделить три ключевых группы:

– универсальные компетенции для трудового и мобильного поведения на рынке труда (УК-1 Системное и критическое мышление; УК-2 Разработка и реализация проектов; УК-3 Командная работа и лидерство; УК-4 Коммуникация; УК-5 Межкультурное взаимодействие);

– универсальные компетенции для жизнеосуществления человека; (УК-6, 7 Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение);

– универсальные компетенции для сохранения жизни на Земле – ноосферные компетенции (УК-8 Безопасность жизнедеятельности).

Как уже было отмечено выше, компетентностный подход получил развитие как базовый подход к качеству результатов образования в европейской системе образования, который сформировался в виде «ответа» на «вызов», связанный со становлением единого рынка образовательных услуг (образовательных программ) и единого рынка труда и вытекающим из этого процесса требованием к мобильности выпускников европейских вузов по всему «полю» европейского рынка. В качестве основных акцентов Болонский процесс опирается на студенческую мобильность, многоуровневое образование с использованием кредитов, взаимное признание дипломов, структуру квалификаций, обучение в течение жизни, а особое внимание уделяется использованию стандартов и руководящих указаний обеспечения качества. В центре Болонского процесса, в рамках «студентоцентризма», по мнению В. И. Байденко, находится не «универсальный человек», как ориентир «человеческой револю-

¹⁹ Субетто, А. И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма) [Текст] / А. И. Субетто / Научная монографическая трилогия. – СПб. : Астерион, 2010. – 556 с.

ции», а «конкурентный человек», формируемый высшим образованием и отвечающий требованиям (запросам) рынка труда. С точки зрения А. И. Субетто, такое понимание «разводит» цель Болонского процесса в Европе, – теснее привязать высшую школу к европейскому рынку труда в рамках «Единой Европы», и цель спасения человечества и европейской цивилизации в том числе, в форме удовлетворения «императива выживаемости» и выхода человечества из «пропасти» первой фазы Глобальной Экологической Катастрофы (в виде управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образовательного общества). Более того, не только «разводит», но и отдаляет высшую школу Европы от «ответа» на императивы «человеческой революции», становления «универсального человека» и перехода на основания устойчивого, ноосферного развития Европы и человечества²⁰.

Так, в частности, вузы Германии в течение многих лет находятся в процессе глобальных перемен. Это обусловлено в основном двумя факторами: Болонская реформа как составная часть процесса создания Евросоюза и интернационализация. В связи с этим произошли структурные изменения в вузах, а также в профессиональной сфере, что поставило под сомнение традиционное понимание категории «образование» в немецких вузах.

Взгляд на основные требования Болонских документов показывает, что с одной стороны, Employability (способность к трудоустройству) должен стать важной частью высшего образования. С другой стороны, Болонская реформа направлена на разнообразные процессы интернационализации, которые, могут быть успешными только в том случае, если в высших учебных заведениях прописана межкультурная компетентность. Также Болонская система акцентирует внимание на приобретении ключевых компетенций (квалификаций) в вузах.

Термин «ключевые компетенции» или «ключевые квалификации» был предложен в 70-х годах прошлого века в рамках

²⁰ Субетто, А. И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма) [Текст] А. И. Субетто / Научная монографическая трилогия. – СПб. : Астерион, 2010. – 556 с.

института рынка труда и профессиональных исследований с Федеральным бюро труда (IAB) (Mertens, 1974). Учитывая непрогнозируемость текущих разработок, Мертенс уточнил, какие квалификации подходят для решения будущих требований. Он назвал ключевые квалификации, которые могут стать основой для освоения все более быстро меняющихся знаний. Они могут быть как профессионального, так и непрофессионального характера. В то же время он также использовал термин компетентность, где квалификация является скорее чем-то объективным и представляет собой индивидуальное свойство. «Ключевые квалификации – это относительно долгое время используемые знания, навыки, предпочтения и ценности для решения социальных проблем. Как профессиональная квалификация, это функциональная и профессиональная квалификация для решения профессиональных требований. Эти навыки и отношения выходят за рамки профессиональных навыков и знаний, и они сохраняются в течение всей жизни. Квалификационная цель заключается в профессиональной гибкости и мобильности»²¹.

Таким образом, «ключевые компетенции» предполагают следующие характеристики:

- не относятся к определенной дисциплине или профессиональному сектору (например, к профессиональным компетенциям), но являются общими;
- представляют навыки, которые могут быть переданы;
- могут быть поняты также как мета-навыки, которые позволяют личности, развить в себе новые квалификации и, следовательно, на всю жизнь способность к действию в различных областях²².

Наряду с термином «ключевые компетенции» существует понятие «метакомпетентность», которое часто используется для обозначения способностей, оценки собственных способностей и навыков, а также для управления собственным обучением и действиями. Если компетентность понимается как динамическое

²¹ Dreyer W., Höbner U. (Hg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011. P. 238-254.

²² Dreyer W., Höbner U. (Hg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011. P. 238-254.

умение, то именно связь действий и обучения, а также способность к отражению и самоконтролю характеризует компетентность. Иногда метакомпетентность воспринимается как абсолютная компетентность или универсальная способность решать проблемы. В дополнение к самостоятельному обучению и действию, тем самым подчеркиваются разнообразные методические способности, что является признаком людей, которые могут успешно действовать в различных ситуациях²³.

Перед современным образованием стоит непростая задача – сформировать у обучающихся научное мировоззрение, опирающееся на научную картину мира, научную истину, что позволит в дальнейшем выстраивать правильную, разумную, логичную стратегию жизни человека (к примеру, принимать верные решения и пути выхода из экологических проблем нашего времени). Но возникает вопрос о том, как это сделать? Необходимо создать новую образовательную парадигму, ведущее место в которой займут универсальные компетенции, в основе которых находятся базовые мировоззренческие компетенции. В вузах должно занять соответствующее место мировоззренческое воспитание, частью которого становится и ценностное воспитание.

В заключении отметим, что понятие «универсальные компетенции» возникло в процессе проектирования федеральных государственных образовательных стандартов 3-го поколения. Универсальные компетенции по ФГОС-3 дополняют профессиональные компетенции, которые, в свою очередь, являются подмножеством универсальных компетенций.

Понятие «универсальные компетенции» отражает единый результат высшего образования. Вместе с тем, следуя идеям преемственности и непрерывности современного образования, их нельзя рассматривать в отрыве от результатов среднего общего и среднего профессионального образования. От этого зависят не только подходы к их формированию и развитию, но и представления о качестве человека в образовательном стандарте, качество

²³ Mc Clelland D. C. Managing motivation to expand human freedom. - American Psychologist. 1978. – 33 p.

целеполагания в образовательной политике и в управлении качеством образования.

1.2. Образовательные результаты среднего общего образования как основа формирования универсальных компетенций в вузе

Одним из важных моментов развития образования в России является формирование единого образовательного пространства, что предполагает создание общей методологической базы, обеспечение преемственности образовательных программ разного уровня подготовки.

Проблема преемственности результатов среднего общего и высшего образования обсуждалась неоднократно на протяжении десятилетий. Идея преемственности разрабатывалась многими отечественными и зарубежными учеными. Попытки ее решения осуществлялись как силами научного сообщества, так и на уровне административного ресурса (слияние и разделения министерств). Однако до настоящего времени эта проблема остается неразрешенной до конца. До сих пор отмечается низкий уровень готовности выпускников школ к вузовскому обучению, представляющему собой иные чем в школе виды и формы учебной деятельности, чаще всего это связано с недостаточной сформированностью ряда общеучебных умений и навыков²⁴.

Преемственность в образовании выступает важнейшим условием его непрерывного развития, с одной стороны, и стабильности – с другой. Особую значимость проблема преемственности приобретает именно сейчас в связи с введением в систему образования идеи стандартизации. Как справедливо отмечает Л. М. Перминова, достаточно быстрая смена нескольких

²⁴ Фиатова, Л. О. Преемственность общего среднего и вузовского образования [Электронный ресурс] / Л. О. Фиатова. – URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193318099&archive=1195596940&start_from=&ucat=&. – (Дата обращения 14.08 2018).

поколений стандартов среднего и высшего образования затрудняет не только их эффективное внедрение, но и создает трудности для реализации преемственности результатов разных ступеней образования: «Преемственность в образовании опирается на связь ценностей и целей, содержания, форм, методов, условий и результатов обучения и воспитания»²⁵.

Одним из важнейших условий сохранения преемственности можно считать формирование ряда общеучебных умений и навыков, обеспечивающих эффективность познавательной деятельности независимо от ступени образования. В школьном образовании в качестве таковых выступают метапредметные и личностные результаты образования, в высшем – универсальные компетенции.

Под **метапредметными результатами образования** обычно понимаются некоторые универсальные способы осуществления и регуляции учебной деятельности, которые осваиваются обучающимися в период школьного обучения при овладении различными предметами учебного цикла и могут быть использованы для решения как для решения учебно-познавательных, так и реальных жизненных задач²⁶.

Под **личностными результатами образования** мы понимаем те знания, умения, навыки и способности, которые обеспечивают возможность эффективного применения предметных и метапредметных результатов, а также других результатов образования в различных жизненных ситуациях²⁷.

²⁵ Перминова, Л. М. Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего среднего и высшего образования [Текст] / Л. М. Перминова // Образовательные технологии. – 2013. – № 4. – С. 39-49.

²⁶ Новым стандартам – нестандартный подход. Методические рекомендации [Текст] / Сост. Л. А. Лазарева. – М. : УЦ: «Перспектива», 2012. – 36 с.

²⁷ Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование [Текст] : издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС второго поколения / авт.-сост. Н. П. Ансимова, О. В. Большакова, О. Н. Кашеева, И. В. Кузнецова, Н. Г. Рукавишникова, И. В. Серафимович, М. Н. Хахунова; под

Как показывает анализ ФГОС среднего общего образования, метапредметные и личностные результаты представлены в нем в списочном порядке, они не систематизированы и не операционализированы, что затрудняет как их понимание, так и использование.

Для удобства анализа преемственности результатов разных уровней образования метапредметные результаты были дифференцированы на три группы – познавательные, регулятивные и коммуникативные, обеспечивающие соответственно решение задач познавательной деятельности, деятельности общения со всеми участниками образовательного процесса и регуляцию познавательной и практической деятельности школьника²⁸.

Личностные образовательные результаты объединены в шесть основных групп: в области познания, в области взаимодействия с другими людьми, в области социального поведения, в области здорового образа жизни и безопасности, в духовно-нравственной сфере, в области личностного, профессионального и жизненного самоопределения²⁹.

Универсальные компетенции, которые предполагается формировать в процессе реализации системы высшего образования, также были разделены на три группы: познавательные, регулятивные и коммуникативные.

Сравнительный анализ и соотношение результатов среднего общего и высшего образования представлен в табл. 1.

общ. ред. Н. П. Ансимовой, И. В. Кузнецовой – Ярославль: Центр «Ресурс». – 2013. – 27 с.

²⁸ Ансимова, Н. П., Балуева, Е. Б., Крылова, С. С., Крайнова, Т. М., Фалина, А. Н. Оценка достижения метапредметных результатов обучающихся 1-2- классов. [Текст] / [Н. П. Ансимова, Е. Б. Балуева, С. С. Крылова и др.] // Ярославский педагогический вестник. – Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – Ярославль. – 2014. – № 2. – С. 71-77.

²⁹ Ансимова, Н. П. Личностные результаты образования и их проявления в деятельности и поведении [Текст] / Н. П. Ансимова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Мат-лы шестой международной научно-практ. конф. – Ярославль – 2013. – С. 48-51.

Таблица 1.

Соотношение метапредметных и личностных результатов общего (среднего) образования и универсальных компетенций высшей школы

Метапредметные (МПР) и личностные (ЛР) результаты общего (среднего) образования	Универсальные компетенции (УК) бакалавриата	Универсальные компетенции (УК) магистратуры (специалитета)
Познавательные		
<p>МПР -1: - Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников</p> <p>ЛР в области познания: познавательная активность</p>	<p>УК-1: Способен осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач</p>	<p>УК-1: Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий</p>
<p>МПР-2: Умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для дости-</p>	<p>УК-2: Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и име-</p>	<p>УК-2: Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и име-</p>

<p>жения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях</p> <p>МПР-3: Владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания</p> <p>ЛР образования в области социального поведения: ответственное поведение; вариативность и адекватность ролевого поведения</p>	<p>ющихся ресурсов и ограничений</p>	<p>имеющихся ресурсов и ограничений</p>
<p>Коммуникативные</p>		
<p>МПР-4: Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты</p> <p>ЛР в области взаимодействия с другими людьми: конструктивное</p>	<p>УК-3: Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде</p>	<p>УК-3: Способен организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели команде</p>

<p>взаимодействие со сверстниками и взрослыми, в совместной деятельности, в конфликтных ситуациях</p>		
<p>МПР-5: Владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства</p> <p>МПР-6: Умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности</p> <p>ЛР образования в области социального поведения: вариативность и адекватность ролевого поведения</p>	<p>УК-4: Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном(ых) и иностранном(ых) языке (ах)</p>	<p>УК-4: Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия</p>
<p>МПР-7: Умение самостоятельно оценивать и</p>	<p>УК-5: Способен воспринимать</p>	<p>УК-5: Способен анализировать и</p>

<p>принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учётом гражданских и нравственных ценностей;</p> <p>МПР-8: Умение определять назначение и функции различных социальных институтов;</p> <p>ЛР образования в духовно-нравственной сфере: толерантность в отношении других культур, национальностей</p>	<p>межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах</p>	<p>учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия</p>
<p>Регулятивные</p>		
<p>МПР-10: Владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения</p> <p>ЛР в области познания: мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности</p> <p>ЛР в области личного, профессионального и жизненного самоопределения: умение делать выбор</p>	<p>УК-6: Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни</p>	<p>УК-6: Способен определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки</p>

<p>ЛР образования в области здорового образа жизни и безопасности: здоровый образ жизни; безопасное поведение в социальных контактах и в потенциально опасных ситуациях; основы экологической культуры</p>	<p>УК-7: Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности</p> <p>УК-8: Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций</p>	
---	--	--

Как видно из таблицы, каждая универсальная компетенция имеет свою реальную базу в метапредметных и личностных результатах среднего образования, что является реальным основанием соблюдения преемственности среднего и высшего образования. При этом при переходе к высшей ступени образования наблюдается процесс, обратный тому, что характеризует переход от дошкольного к школьному образованию (согласно действующим ФГОС): на дошкольной ступени все образовательные результаты интегрирования в обобщенные показатели; на школьной ступени они дифференцируются на три категории – предметные, метапредметные и личностные результаты; на высшей ступени снова проявляется эффект интеграции и компетенции действительно становятся универсальными, объединяя метапредметный и личностный аспект в своей структуре. Особое место занимают УК-7 и УК-8, в основе которых вместо метапредметной состав-

ляющей – предметные результаты (Физическая культура и Безопасность жизнедеятельности).

Таким образом, основной линией трансформации образовательных результатов при переходе на ступень высшего образования является *интеграция – дифференциация – интеграция*, что соответствует одной из важнейших закономерностей физического, психического и социального развития.

Для более подробного анализа проявлений преемственности все образовательные результаты, являющиеся предметом исследования, были подвергнуты операционализации. Операционализация проводилась сотрудниками творческого коллектива Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского.

В следующих таблицах представлены индикаторы проявления универсальных компетенций и метапредметных результатов и установлено соотношение между ними.

Таблица 2.

Соотношение показателей МПР-1, ЛР в области познания и УК-1

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
- знает возможные источники получения необходимой информации (Интернет, учебники, педагоги и пр.)	- перечисление способов поиска информации	
	- характеристика основ системного подхода (СП) как общенаучного	- характеристика структуры системного анализа проблемной ситуации

<ul style="list-style-type: none"> - самостоятельно осуществляет поиск дополнительной литературы - грамотное формулирование запроса и осуществление самостоятельного поиска информации в Интернете по заданной теме (проблеме) - активное и заинтересованное познание мира 	<ul style="list-style-type: none"> - осуществление поиска информации, необходимой для решения поставленной задачи, используя различные источники информации 	<ul style="list-style-type: none"> - осуществление процесса системного анализа в рамках решения проблемной ситуации
<ul style="list-style-type: none"> - выделение главной мысли, важной информации, проведение критического анализа информации с выделением главной мысли (прочитанной статьи, книги) 	<ul style="list-style-type: none"> - выделение главной информации на фоне избыточной 	
<ul style="list-style-type: none"> - познавательная активность, направленная на познание существенных свойств предметов и явлений, понимание значимых связей между ними 	<ul style="list-style-type: none"> - разделение объекта (процесса, задачи) на составные части для выделения из целого различных его сторон, свойств, отношений 	<ul style="list-style-type: none"> - анализ проблемной ситуации как системы
<ul style="list-style-type: none"> - сопоставление информации, полученной из разных источников, обнаруже- 	<ul style="list-style-type: none"> - сопоставление информации, полученной из разных источников, 	

ние в ней сходства и различий, определение ошибок и неточностей	сопоставление предметов и явлений с целью нахождения общих и частных характеристик	
- проведение сравнительного анализа информации из разных источников, выявлением ошибок, противоречий, несоответствия (Интернет, учебники, педагоги и пр.)	- сопоставление информации, обнаруженной в тексте, со знаниями из других источников	
- выявление степени обоснованности полученной информации (стремление не принимать любую информацию «на веру»)	- подвержение сомнению достоверности имеющейся информации	
- использование разных (не одного) источников для получения информации (для подготовки рефератов, докладов, конспектов, творческих работ и пр.)		- предложение нескольких возможных стратегий действий при решении проблемной ситуации, определяя возможные риски и пути их устранения
	- выявление закономерностей и взаимосвязей	- проведение синтеза системы, решающей проблему

<ul style="list-style-type: none"> - отстаивание своей точки зрения, приведение необходимых аргументов - владение логическим рассуждением, соблюдая последовательность в изложении мысли и обосновывая свои суждения (на уроках, экзаменах, в межличностном и деловом общении) 	<ul style="list-style-type: none"> - обоснование (аргументирование) выбранных путей решения проблемы 	
	<ul style="list-style-type: none"> - оценивание достоинств и недостатков и определенных положений в соответствии с критериями 	<ul style="list-style-type: none"> - оценивание эффективности предлагаемых решений - прогнозирование возможных вариантов развития событий в проблемной ситуации

Как видно из таблицы 2, в основном принцип преемственности при переходе от среднего образования к высшему при введении УК-1 соблюден и при использовании частных показателей ее проявления. Основной тенденцией в трансформации результатов образования является не только достаточно ярко выраженная интеграция образовательных результатов, но и повышение уровня самостоятельности и осознанности в осуществлении познавательной деятельности, а также явная направленность на практическое, прикладное применение полученных знаний.

Таблица 3.

Соотношение показателей МПР-2, МПР-3, ЛР в области социального поведения и УК-2

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
- описывает общую структуру плана деятельности		- характеристика этапов жизненного цикла проекта
- сформированность основ правосознания для соотнесения собственного поведения и поступков других людей с нравственными ценностями и нормами поведения	- характеристика правовых норм, регламентирующих профессиональную деятельность	
- самостоятельно формулирует цель деятельности и называет ожидаемый результат	- формулирование цели и задач действий в конкретной ситуации	- проблематизация проекта - определение и обоснование цели проекта
- составляет подробный план деятельности	- подбор и анализ правовой информации, материальных и нематериальных ресурсов в соот-	- планирование сбора и анализа информации, материальных и нематериальных ресурсов, необходимых для реализации проекта

	ветствии с поставленной целью и решаемыми задачами	<ul style="list-style-type: none"> - анализ ситуации - планирование работы проектной команды в рамках реализации проекта
<ul style="list-style-type: none"> - выбирает эффективные способы реализации, контроля и коррекции (при необходимости) деятельности 		<ul style="list-style-type: none"> - организация деятельности проектной команды в рамках реализации проекта
<ul style="list-style-type: none"> - оценивает собственные возможности для успешной реализации деятельности - адекватная оценка своих возможностей при взятии на себя обязательств 	<ul style="list-style-type: none"> - оценивание целесообразности подобранных способов решения поставленных задач 	<ul style="list-style-type: none"> - организация оценки и анализа результатов проекта и их презентации
<ul style="list-style-type: none"> - владеет способами привлечения других людей (сверстников, одноклассников, педагогов, специалистов и пр.) для реализации планов деятельности в случае необходимости (при обнаружении ограниченности собственных возможностей) 		<ul style="list-style-type: none"> - выстраивание продуктивного взаимодействия с участниками проекта и партнерами

<ul style="list-style-type: none"> - владеет способами реализации деятельности в отведенные временные сроки (подготовка реферата, доклада; подготовка к зачету, коллоквиуму, экзамену; организация мероприятий, выполнение индивидуальных или коллективных проектов и пр.) - изменяет план и способы реализации деятельности при изменении обстоятельств, условий - готовность выполнять свои обещания и обязанности 		<ul style="list-style-type: none"> - реализация проекта в условиях временных и ресурсных (материальных и нематериальных) ограничений
<ul style="list-style-type: none"> - демонстрирует навыки познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности (анализ синтез, сравнение, общение, классификации теоретического и практического материалов, участие в проектах и пр.) 		

Кроме отмеченных выше положительных особенностей трансформации образовательных результатов к этапу магистратуры данный аспект образования отличается и рядом проблем.

Прежде всего, это касается некоего разрыва в преемственности, касающегося развития компетенция в области проектной деятельности, формированию которых уделяется достаточно большое внимание в процессе школьного образования, в то время как в бакалавриате такая задача, судя по всему, вообще не ставится, что создает определенные трудности при переходе к уровню магистратуры.

Таблица 4.

Соотношение показателей МПР-4, ЛР в области взаимодействия с другими людьми и УК-3

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
- описывает роли, которые человек может реализовывать в совместной деятельности (лидер, исполнитель, генератор идей, эксперт и пр.)	- характеризует этапы формирования команды (командообразования) и роли членов команды - называет основы социального взаимодействия	- характеризует основы организации командной работы
- использует способы учета позиции других людей при решении совместных задач (при возникновении споров, непонимании, возникновении разных точек зрения) - конструктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми	- взаимодействует с другими членами команды	- формирует команду для решения поставленной цели и регулирует внутрикомандное взаимодействие

<ul style="list-style-type: none"> - участвует в совместной работе для реализации общей цели (работает вместе с другими на общую цель) - конструктивное взаимодействие в совместной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - координирует свои действия в процессе решения совместных задач и принимает решения в рамках своей роли в команде 	<ul style="list-style-type: none"> - организует целеполагание, планирование и анализ в процессе руководства работой команды - организует, планирует работу и руководит командой
	<ul style="list-style-type: none"> - участвует в обмене информацией, знаниями и опытом, презентации результатов работы команды 	<ul style="list-style-type: none"> - оценивает результаты командной работы по достижению поставленной цели
<ul style="list-style-type: none"> - учитывает позицию других людей при взаимодействии 	<ul style="list-style-type: none"> - выстраивает продуктивное взаимодействие в процессе решения поставленной задачи - осуществляет социальное взаимодействие и решает командные задачи 	

Анализ соотношения этих образовательных результатов показывает весьма противоречивый характер их трансформации. С одной стороны, наблюдается четкая преемственность между результатами среднего образования и бакалавриата в плане раз-

вития коммуникативных умений, которые необходимы любому специалисту, независимо от сферы его деятельности. С другой – вызывает сомнения необходимость формирования управленческих умений – организации и управления командой – у всех выпускников магистратуры, учитывая, что формирование этих умений во многом определяется личностными особенностями и лидерскими качествами. Кроме того, остаются за рамками высшей школы важные образовательные результаты школьного образования, касающиеся бесконфликтного общения, хотя умения предотвратить конфликт при взаимодействии и найти адекватный способ выхода из конфликтной ситуации необходимы любому профессионалу.

Таблица 5.

Соотношение показателей МПР-5, МПР-6, личностных результатов в области социального поведения и УК-4

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
<ul style="list-style-type: none"> - различает основные стили речи (научный, официально-деловой, художественный, разговорный) и условия их применения; - пользуется Интернетом (в том числе, грамотно формулировать запрос) для решения когнитивных (учебных и познавательных), коммуникативных (установления и поддержания контактов) и организационных (про- 	<ul style="list-style-type: none"> - характеризует особенности деловой коммуникации на государственном и иностранном (-ых) языках с использованием вербальных и невербальных средств взаимодействия 	<ul style="list-style-type: none"> - учитывает общие и специфические характеристики академической и профессиональной коммуникации на русском и иностранном (-ых) языках в условиях межкультурного взаимодействия, в том числе с использованием современных коммуникативных технологий

<p>ведения мероприятий, встреч, форумов и пр.) задач</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - грамотно, ясно, логично строит речевое высказывание; - отвечает на заданные вопросы (по содержанию); - правильно излагает свои мысли устно и письменно; - адекватно использует вербальные (словесные) и невербальные (жесты, мимика, позы) средства общения; - владеет способами построения речевого высказывания в зависимости от целей взаимодействия, ситуации общения, особенностей участников общения, выбранной формы общения 	<ul style="list-style-type: none"> - выбирает коммуникативно приемлемый стиль делового общения на государственном и иностранном (-ых) языках, вербальные и невербальные средства взаимодействия 	<ul style="list-style-type: none"> - характеризует особенности участия в академических и профессиональных дискуссиях, аргументированно и конструктивно представляет и отстаивает свою точку зрения в академических и профессиональных дискуссиях на государственном и иностранном (-ых) языках, в том числе используя современные ИКТ
<ul style="list-style-type: none"> - называет отличия устной речи от письменной; - пользуется устной (непосредственный контакт, телефон, скайп) и письмен- 	<ul style="list-style-type: none"> - называет особенности и осуществляет деловую переписку на государственном и иностранном (-ых) языках с уче- 	<ul style="list-style-type: none"> - переводит с иностранного языка на государственный и обратно, редактирует различные жанры академических и профессиональных

<p>ной (электронная почта, деловая переписка) речью для решения когнитивных (учебных и познавательных), коммуникативных (установления и поддержания контактов) и организационных (проведения мероприятий, встреч, форумов и пр.) задач</p>	<p>том особенностей стилистики официальных и неофициальных писем и социокультурных различий в форматах корреспонденции - переводит деловые тексты с иностранного языка на государственный и наоборот</p>	<p>текстов (рефератов, эссе, обзоров, статей и пр.)</p>
<p>- осознание разных вариантов ролевого поведения в разных жизненных ситуациях</p>		<p>- устанавливает профессиональные контакты и решает конкретные задачи на основе академического и профессионального взаимодействия с учетом мнений отечественных и зарубежных коллег</p>
<p>- «считывает» (анализирует, понимает, использует) разные формы представления информации (текстовую, графическую, числовую и пр.); грамотно использу-</p>		<p>- представляет результаты академической и профессиональной деятельности на различных научных мероприятиях, включая международные</p>

ет разные формы представления информации (текстовую, графическую, числовую и пр.)		
---	--	--

Сохранение преемственности в области коммуникативных технологий также нельзя считать полноценным. С одной стороны, трансформация именно этих образовательных результатов характеризуется резким повышением уровня их интеграции при переходе к вузовскому образованию. Тем не менее, в самой системе высшего образования преемственность нарушается: если в школьном образовании и в магистратуре большое внимание уделяется гибкости ролевого поведения с использованием вербальных конструкций и умению грамотно представить результаты своей деятельности, то в бакалавриате эти аспекты совсем не представлены. Кроме того, остается за рамками образования в вузе такая важная компетенция, как умение грамотно пользоваться средствами ИКТ, формированию которого придается большое значение в системе среднего образования и вряд ли это процесс может быть завершен в средней школе.

Таблица 6.

Соотношение показателей МПР-7, МПР-8, ЛР в духовно-нравственной сфере и УК-5

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
- перечисляет основные социальные институты, их назначение и функции (экономика и политика;	- осознание межкультурного разнообразия общества в социально-	- характеристика культурного разнообразия общества в национальном,

<p>производство; культура и наука; семья и воспитание; СМИ и общественное мнение; право и образование)</p>	<p>историческом, этическом и философском контекстах в точки зрения национальных, религиозных, языковых, коммуникативных особенностей</p>	<p>религиозном, языковом, социальном контекстах - осознание необходимости конструктивного межкультурного взаимодействия в личностной и профессиональной сферах</p>
<p>- характеризует критерии и способы оценивания поступков (своих и чужих) с позиции гражданских и нравственных норм</p>	<p>- целенаправленный поиск и использование информации о межкультурном разнообразии в процессе межличностного и профессионального общения</p>	<p>- поиск и использование необходимой для межкультурного взаимодействия информации об особенностях отдельных этнических, религиозных, социальных групп</p>
<p>- самостоятельно оценивает свои действия и поступки других людей с точки зрения соответствия их гражданским и нравственным ценностям</p>	<p>- интерпретация проявлений межкультурного многообразия</p>	<p>- оценка эффективности процесса межкультурного взаимодействия</p>
<p>- информирован о существовании гражданских и нравственных ценностей</p>	<p>- осознание системы общечеловеческих ценностей: жизнь, свобода,</p>	

<p>и их содержании (<i>общественный порядок, законопослушание, равенство граждан перед Законом, уважение прав и свобод человека, патриотизм, национальная гордость и достоинство, право на свободу убеждений и самовыражения, толерантность к чужим взглядам, не противоречащим общечеловеческим и национальным ценностям, добро, альтруизм, благородство, бескорыстие, самоотверженность, гуманизм, справедливость, честность, долг и моральный выбор, совесть и пр.</i>)</p>	<p>счастье, справедливость, любовь, мир и др. - характеристика содержания Всеобщей декларации прав человека и Всеобщей декларации о культурном разнообразии</p>	
<p>- выстраивает свое поведение в соответствии с гражданскими и нравственными нормами; - проявляет гражданскую позицию и нравственное поведение; - проявляет уважение</p>	<p>- организация диалогового взаимодействия с людьми, независимо от их национальной и культурной принадлежности, взглядов и убеждений</p>	<p>- построение межкультурного диалога с учетом правил межкультурного взаимодействия в повседневной жизни и в профессиональной деятельности:</p>

<p>и терпимость к представителям разных культур, независимо от их национальной, религиозной и социокультурной специфики</p>		<p>*уважение к собеседнику; *безоценочность суждений; *проявление доброжелательности и интереса к собеседнику; *недопущение дискриминации; *субъектность позиции; *открытость и доверие. - осуществление надситуативного и конструктивного межкультурного взаимодействия в различных социальных контекстах</p>
		<p>- отбор и использование в процессе взаимодействия эффективных и адекватных ситуации способов и средств</p>
		<p>- разработка и реализация программы самосовершенствования, в том числе</p>

		и по осуществлению конструктивного межкультурного взаимодействия
--	--	--

Тенденции в преємственности компетенций в области межкультурного взаимодействия аналогичны изменениям в УК-1: к этапу магистратуры происходит обобщение и интеграция знаний и умений, растёт значимость их практического использования для решения реально возникающих проблем, повышаются требования к осмысленной и самостоятельной организации собственной деятельности, в том числе и к самосовершенствованию в этой области. При этом важным и интересным является переход от осознания общечеловеческих ценностей к ценностям межкультурного взаимодействия.

Таблица 7.

Соотношение показателей МПР-10, ЛР в области познания, ЛР в области личностного, профессионального и жизненного определения и УК-6

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата	Результаты магистратуры
<ul style="list-style-type: none"> - понимает важность рефлексии (самоанализа) своей деятельности и поведения - готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни - сознательное отношение к непре- 	<ul style="list-style-type: none"> - обоснование значения самоорганизации и саморазвития для своего образования 	<ul style="list-style-type: none"> - формулирование приоритетов собственной деятельности

<p>рывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности</p>		
<p>- осознает границы своего знания и незнания в различных областях, свои достоинства и недостатки</p>	<p>- понимание и оценка необходимых для самоорганизации и саморазвития качеств</p>	<p>- определение направления совершенствования собственной деятельности</p>
<p>- владеет способами самоконтроля и самоанализа поведения</p>	<p>описание способов саморазвития и самоорганизации</p>	
	<p>- управление своим временем</p>	
<p>- определяет причины своих поступков; - определяет пробелы в знаниях и границы своих знаний в разных областях - владеет способами самоанализа своей деятельности (учебной, общественной и пр.)</p>	<p>- проведение самодиагностики, самооценки и самоанализа</p>	<p>- проведение самооценки - объективное оценивание достигнутых результатов саморазвития</p>
	<p>- освоение новых видов деятельности</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - <i>может</i> соотнести свои действия и их результаты с поставленной целью - может поставить новые познавательные задачи и определить средства их достижения - способность ставить цели и строить жизненные планы, умение принимать самостоятельные решения 	<ul style="list-style-type: none"> - выстраивание и реализация траектории саморазвития 	<ul style="list-style-type: none"> - гибкое регулирование (изменение, корректировка) траектории саморазвития в зависимости от меняющихся условий и потребностей - реализация процессов саморазвития и самоорганизации
<ul style="list-style-type: none"> - определяет направления саморазвития 	<ul style="list-style-type: none"> - составление программы саморазвития 	<ul style="list-style-type: none"> - разработка и реализация программы саморазвития

Несколько по иному обстоят дела с компетенциями в области саморазвития и самосовершенствования. В связи с явной направленностью на практическую организацию саморазвития к этапу магистратуры прослеживается уже не интеграция, а новый виток дифференциации в развитии, что не удивительно, поскольку одной из основных особенностей процесса самосовершенствования является его непрерывность в течение всей жизни человека. Единственной, с нашей точки зрения, проблемой является появление на уровне бакалавриата требований к результатам образования, связанных с умением управлять своим временем, формирование которого должно начинаться еще в школе и вряд ли может быть завершено в бакалавриате в связи с появлением новых способов организации деятельности в магистратуре. То же самое касается и умения осваивать новые виды деятельности.

Таблица 8.

Соотношение показателей ЛР в области здорового образа жизни и безопасности и УК-7, УК-8

Результаты общего образования	Результаты бакалавриата
- знание основ безопасного поведения	<p><i>Управление безопасностью жизнедеятельности</i></p> <p>- Знание понятийно-терминологического аппарата в области безопасности жизнедеятельности</p>
- принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни, бережное, ответственное и компетентное отношение к собственному физическому и психологическому здоровью	- Владение правовыми и организационными основами управления безопасностью жизнедеятельности (в том числе безопасности профессиональной деятельности)
- называет правила безопасного поведения в социальных контактах; - характеризует риски при общении с незнакомыми людьми	<p><i>Человек и среда обитания</i></p> <p>- Анализ влияния среды обитания (в том числе анализ явления и события природного, техногенного и социального характера, выявление причины их возникновения и возможных последствий)</p>
- называет причины и следствия опасных и чрезвычайных ситуаций и их влияние на безопасность жизнедеятельности человека	- Выявление причин возникновения чрезвычайных ситуаций, характер их воздействия на человека и среду его обитания

	- Обоснование основных принципов обеспечения безопасности населения и территорий от чрезвычайных ситуаций
- называет виды опасных и чрезвычайных ситуаций и может их описать (аварии, катастрофы, стихийные бедствия и пр.)	<i>Негативные факторы и их влияние на человека</i>
	- Выявление негативных факторов в сфере социальных отношений, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери или нарушение условий жизнедеятельности людей
- оценивает степень риска для себя и окружающих в опасных и чрезвычайных ситуациях	- прогнозирование возникновения опасных ситуаций по характерным признакам их появления, а также на основе анализа специальной информации, получаемой из различных источников (в том числе оценка степени риска возникновения опасностей, связанных с чрезвычайными ситуациями)
- соблюдает правила безопасного общения с незнакомыми людьми; - адекватно ведет себя в потенциально опасных и чрезвычайных ситуациях	<i>Безопасность жизнедеятельности в различных условиях</i>
	- Проектирование модели личного безопасного поведения, умений взаимодействовать с окружающими, выполнять различные социальные роли в чрезвычайных ситуациях
	- Идентификация опасных и вредных факторов в рамках осуществляемой деятельности

	- Принятие ответственности и инициативы при возникновении чрезвычайных ситуаций природного, техногенного происхождения
- оказывает первую помощь пострадавшим в опасных и чрезвычайных ситуациях	Оказание первой помощи и участие в восстановительных мероприятиях

Особое положение, как уже говорилось, занимает универсальная компетенция в области безопасности жизнедеятельности. Во-первых, она связана только с личностными и предметными результатами среднего образования, но не связана с метапредметными результатами, как все предыдущие. Во-вторых, ее формирование по ФГОС завершается на этапе бакалавриата. В остальном трансформации в показателях ее проявления в целом характеризуются теми же закономерностями: интеграцией, обобщением, осознанностью и прикладным характером использования знаний. Заметим, что именно в содержании этой компетенции более всего представлены результаты личностного развития обучающихся: формирование самостоятельности, ответственности, гражданской позиции и зрелости.

Подводя итог краткому анализу преемственности результатов среднего и высшего образования, можно сделать вывод о том, что в целом принцип преемственности в содержании образования на разных его ступенях соблюден, хотя по некоторым компетенциям он реализован не полностью, что может привести к снижению качества высшего образования. Также отметим, что эффективность преемственности будет зависеть не только от согласованности содержания результатов образования, но и от используемых методов и средств обучения, выбор которых тоже должен отвечать требованиям данного принципа.

1.3. Преемственность универсальных компетенций с образовательными результатами среднего профессионального образования

Ключевыми документами, определяющими требования к подготовке специалистов с высшим уровня образования и средним профессиональным образованием, являются Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Принцип преемственности считается одним из важнейших методологических оснований в организации образования. Данный педагогический принцип предполагает учет на каждой ступени образования всего того, что было усвоено на предыдущих ступенях, при отборе содержания учебного материала и организации учебного процесса, тем самым обеспечивая формирования системы усвоенных знаний и умений. В соответствии с концептуальными задумками, миссия ФГОС тесно связана с обеспечением качества подготовки специалистов³⁰. Это предполагает соответствие подготовки требованиям работодателей, возможность успешного профессионального старта и достижения высоких профессиональных результатов выпускникам с высшим и средним профессиональным образованием.

Линия соответствия требованиям работодателей обеспечивается опорой на профессиональные стандарты при разработке федеральных государственных образовательных стандартов. Базовыми элементами при разработке образовательных стандартов являются обобщённые трудовые функции и трудовые действия, к реализации которых должны быть подготовлены выпускники по соответствующим специальностям (профессиям). Выполнение трудовых функций и действий обеспечивает компетентность – комплексная характеристика, включающая сплав знаний, умений, навыков, ценностей, личностных характеристик – отражающая, прежде всего, готовность и умение что-то конкретное делать. Таким образом, федеральные государственные образовательные

³⁰ Блинов, В. И. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования четвертого поколения [Электронный ресурс] / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15137>. – (Дата обращения: 09.08.2018).

стандарты, задавая требования к компетентности выпускника, задают требования к его готовности справляться с соответствующими трудовыми действиями и функциями.

Важно отметить, что компетентностная ориентация является заметным трендом развития образования в мире. Обзоры систем образования разных стран показывают, что стремление к достижению высокого качества образования тесно связано с формированием таких компетенций, которые будут обеспечивать быстрый профессиональный старт (адаптация и выполнение трудовых функций по заданию работодателей), и профессиональное развитие. Среди задач, связанных с выполнением трудовых функций, обеспечением профессионального становления и развития, наряду с уникальными, есть и универсальные (общие) задачи. В связи с этим, при определении требований к компетентности выпускников выделяют универсальные (общие) компетенции и профессиональные компетенции.

Обращение к перечням компетенций, определённых в качестве приоритетных в разных странах, позволяет отметить, что при их существенном разнообразии имеется и определённая общность. Единый посыл – найти базовые качества, которые обеспечивают профессиональную успешность – приводят к разным перечням компетенций. Можно предположить, что разнообразие во многом связано с разницей концептуальных подходов и преимущественным использованием экспертных методов формирования списков значимых компетенций.

В образовательные приоритеты ряда стран входит формирование компетенций, обеспечивающих поиск и отбор необходимой информации, успешную коммуникацию, умение работать в команде, умение целостно понять ситуацию или проблему, справляться с неопределённостью, инициировать новые форматы и направления деятельности, управлять процессами и проектами³¹. Также не без внимания остались вопросы, связанные с

³¹ Mehrotra, V.S. Nveqf: skill development under the national skills qualifications framework in india: imperatives and challenges // India: Preparation for the World of Work: Education System and School to Work Transition 2016. С. 281-310.

обеспечением безопасности, здоровьесбережением, экологическим мышлением, экономным производством.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, сопряженные с профессиональными стандартами (ФГОС ВО 3++) определили 8 групп универсальных компетенций (УК)³², которые должны быть сформированы у выпускников вузов. ФГОС СПО 4 поколения определил, что выпускник СПО должен обладать 11 общими компетенциями (ОК)³³.

В настоящее время в нашей стране проводится большая работа по осмыслению и доработке выделенных компетенций, делаются попытки их операционализации, перестройки программ в направлении создания условий для формирования. Научной лабораторией ЯГПУ им. К. Д. Ушинского «Разработка оценочных материалов для измерения сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета» проводится работа по разработке инструментария для оценки условий формирования и сформированности универсальных компетенций.

В данной публикации предпринята попытка провести сопоставительный анализ УК и ОК по 3 ключевым параметрам –

Shen, C. Discussion of skill improvement in marine ecosystem dynamic models based on parameter optimization and skill assessment / Shen C., Shi H., Ding D., Liu Y., Li F. // Chinese Journal of Oceanology and Limnology. 2016. Т. 34. № 4. С. 683-696.

Stoof, A. Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. / Stoof A., Martens R. L., Van Merriënboer J. J. G., Bastiaens T. J. // Human Resource Development Review - 2002. Vol. 1, Issue 3, P. 345–365.

³² Кузьминов, Я. И., Дискуссия Какое будущее ждёт университеты [Текст] / Я. И. Кузьминов, Д. Н. Песков // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 202–233.

³³ Гайсаева, М. М. Особенности формирования общих компетенций у студентов колледжа в процессе преподавания общественных дисциплин [Текст] / М. М. Гайсаева // Интернет-журнал «Мир науки» 2017. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/43PDMN317.pdf>. – (Дата обращения: 12.12.2018)

назначение, состав и уровень сложности. Иными словами, мы попробуем ответить на следующие вопросы:

1. Каково назначение (роль) УК и ОК?
2. Что изменяется в содержании (составе) компетенций на разных уровнях образования?
3. Что изменяется в уровне сложности выделенных УК и ОК?

Обращение к вопросу о назначении УК и ОК показывает, что принципиально они исходят из единых посылов – найти некоторые базовые характеристики, обеспечивающие решение типичных задач для специалистов, возможность более эффективно использования профессиональных компетенций, профессионального роста и развития. Развитие базовых компетенций позволяет повысить эффективность деятельности в своей отрасли, обеспечивает профессиональную мобильность, возможность перехода между отраслями. Различия в соответствии с требованиями к соответствующему уровню профессиональной подготовки могут касаться состава и уровня требований к овладению.

Для удобства проведения сравнительного анализа состава УК и ОК, они представлены в единой таблице (см. таблицу 9). При составлении таблицы мы использовали деление компетенций на группы, принятые в высшем образовании.

Таблица 9.

Преимущество универсальных компетенций выпускников высших учебных заведений и общих компетенций выпускников средних профессиональных образовательных организаций

№	Среднее профессиональное образование	Бакалавриат	Магистратура Специалитет	Комментарии
1. Системное и критическое мышление				
1.	ОК 1 Способен выбирать способы решения	УК 1 - Б Способен осуществлять поиск, крити-	УК 1 - М Способен осуществлять крити-	ОК 1 может быть соотнесено как с блоком «си-

	<p>задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам ОК 2</p> <p>Способен осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности</p>	<p>ческий анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач</p>	<p>ческий анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий</p>	<p>стемное и критическое мышление», так и с блоком разработка и реализация проектов</p>
2. Разработка и реализация проектов				
2.		<p>УК 2 - Б</p> <p>Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений</p>	<p>УК 2 - М</p> <p>Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла</p>	<p>На уровне СПО в перечне компетенций отсутствует прямая формулировка ОК, связанных с проектной деятельностью</p>

3. Командная работа и лидерство				
3.	<p>ОК 4 Способен работать в коллективе и команде, эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, клиентами</p>	<p>УК 3 - Б Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде</p>	<p>УК 3 - М Способен организовать и руководить работой команды, выработывая командную стратегию для достижения поставленной цели</p>	<p>ОК уровня СПО в целом идентична УК уровня бакалавриата, уровень магистратуры отличается явным управленческим характером УК</p>
4. Коммуникация				
4.	<p>ОК 5 Способен осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учётом особенностей социального и культурного контекста; ОК 9 Способен использовать информационные технологии в профессиональной дея-</p>	<p>УК 4 - Б Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)</p>	<p>УК 4 – М Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия</p>	<p>Набор ОК компетенций для уровня СПО несколько шире чем отдельно для бакалавриата и магистратуры</p>

	<p>тельности; ОК 10. Способен пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках</p>			
<p>5. Межкультурное взаимодействие. Гражданско-патриотическое поведение</p>				
5.	<p>ОК 6 Способен проявлять гражданско-патриотическую позицию, демонстрировать осознанное поведение на основе традиционных общечеловеческих ценностей</p>	<p>УК 5 - Б Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах</p>	<p>УК 5 – М Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия</p>	<p>При разнице групп можно видеть некоторое смысловое единство содержания выделенных компетенций</p>
<p>6. Самоорганизация и самообразование</p>				
6.	<p>ОК 3 Способен планировать и реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие</p>	<p>УК 6 - Б Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в</p>	<p>УК 6 - М Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способности ее совершенствовать</p>	<p>От уровня к уровню повышается требование к субъектности обучающегося в процессе саморазвития</p>

		течение всей жизни	вания на основе самооценки	
7. Здоровьесбережение				
7.	ОК 8 Способен использовать средства физической культуры для сохранения и укрепления здоровья в процессе профессиональной деятельности и поддержания необходимого уровня физической подготовленности	УК 7 – Б Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	-	Результаты уровней СПО и бакалавриата схожи, на уровне магистратуры здоровьесбережение не выделяется в качестве универсальной компетенции
8. Безопасность жизнедеятельности				
8.	ОК 7 - Способен содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях	УК 8 – Б Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций	-	Результаты уровней СПО и бакалавриата схожи, на уровне магистратуры безопасность жизнедеятельности не выделяется в качестве универсальной компетенции

Как видно из таблицы 9, в половине случаев можно говорить о высоком соответствии УК и ОК по принадлежности к определённой группе: «командная работа и лидерство», «коммуникация», «здоровьесбережение», «безопасность жизнедеятельности».

В группе компетенций «системное и критическое мышление» можно говорить о частичном соответствии – если ОК 2 однозначно соответствует группе, то ОК 1 может быть отнесена к группе «разработка и реализация проектов» (особенно, если немного расширить рамки группы, назвав её «разработка и реализация процессов и проектов». Нам представляется, что такая неоднозначность определяется сегодня отсутствием развёрнутого операционализованного описания компетенций. Также определённое влияние в данном случае оказывает взаимосвязанность указанных групп. Системное мышление – важная основа разработки и реализации проектов. Мы сочли возможным отнести ОК 1 к группе «Системное и критическое мышление», так как выбор способов решения задач применительно к разным контекстам требует умения целостно(системно) понять ситуацию.

Для группы компетенций «межкультурное взаимодействие» мы не обнаружили прямого соответствия ОК данной группе. Вместе с тем, среди ОК представлена компетентность, связанная с проявлением гражданско-патриотической позиции, демонстрацией осознанного поведения на основе традиционных общечеловеческих ценностей (ОК 6). Нам представляется, что данная ОК находится в одном смысловом поле с задачами формирования межкультурного взаимодействия.

Ещё один момент был связан с осмыслением ОК 11 «использование знаний по финансовой грамотности, планирование предпринимательской деятельности в профессиональной сфере». Скорее всего, данная компетентность должна составить отдельную группу, не пересекающуюся с группами, выделенными для высшего образования. Для удобства рассмотрения мы расширили группу «самоорганизация» и самообразование», включив в неё «планирование предпринимательской деятельности».

В целом сравнение состава УК и ОК показывает, что при высокой степени смыслового соответствия, основное отличие связано со следующим моментом – высшее образование предполагает формирование компетенций, связанных с разработкой и

реализацией проектов, а среднее профессиональное – с планированием предпринимательской деятельности.

Попытка анализа выделенных УК и ОК с точки зрения требований к уровню сложности привела к пониманию, что очень сложно найти однозначные объективные способы оценки уровня сложности той или иной компетенции. В связи с этим мы провели сравнительную эскизную оценку сложности выделенных УК и ОК. Пять экспертов провели попарное сравнение выделенных компетенций внутри каждой группы по критерию сложности – более сложная (более высокий уровень владения) – менее сложная (меньший уровень владения). Здесь сознательно не использовалась балльная оценка, фокус внимания был сосредоточен на прояснении вопроса о динамике уровня сложности компетенций из одной группы на разных уровнях образования.

Полученные результаты для наглядности представлены на рисунке 1 (см. ниже). Здесь достаточно наглядно видно, что в большинстве случаев УК для уровня магистратуры (специалитета) оценены как более высокие по сравнению с УК для бакалавриата и ОК для среднего профессионального образования. Только по одной группе – «здоровьесбережение» – эксперты оценили уровень сложности УК и ОК для всех уровней образования одинаково. Что вполне объяснимо базовым, жизнеобеспечивающим характером данной компетентности.

Также обращает на себя внимание, что оценка сложности УК для уровня бакалавриата и ОК для среднего профессионального образования для нескольких групп оценены как равные по уровню сложности: «командная работа и лидерство», «коммуникация», «межкультурное взаимодействие, гражданско-патриотическое поведение», «безопасность жизнедеятельности». Одна компетенция среднего профессионального образования ОК 11 «Способен использовать знания по финансовой грамотности, планировать предпринимательскую деятельность в профессиональной сфере» фактически не представлена на уровне высшего образования. Полученная картина, с одной стороны говорит о большей близости уровня сложности компетенций уровня подготовки бакалавриата и среднего профессионального образования, а с другой, побуждает к дополнительным размышлениям о понимании разницы в подготовке на уровне СПО и бакалавриата.

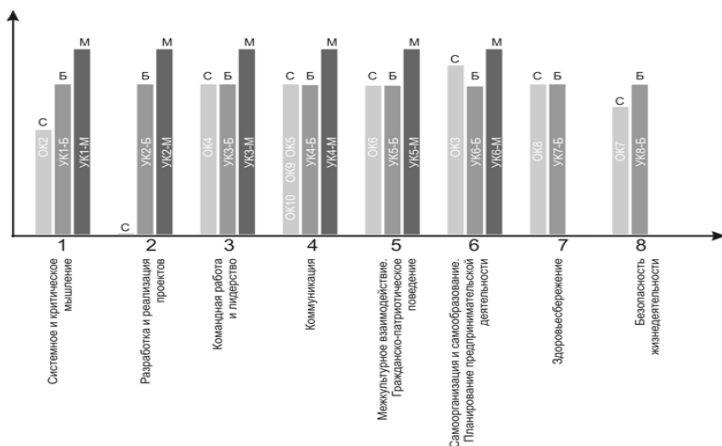


Рис. 1. Универсальные компетенции выпускников высших учебных заведений и общие компетенции выпускников средних профессиональных образовательных организаций: сравнение уровней требований

Расшифровка УК и ОК, представленных на рисунке, приведена в таблице 1.

Таким образом, ситуация разночтения в понимании сущности результатов образования на каждой ступени образования предопределяет трудности и проблемы в оценке результатов образования на практике. В частности, недостаточное понимание целостности результатов образования на той или иной ступени приводит к перекосу в сторону оценки одной из групп результатов (чаще – предметных); отсутствие разработанной комплексной системы оценки результатов образования для каждой ступени приводит к разобщенности в понимании результатов образования участниками образовательных отношений – педагогами, родителями, обучающимися, а также общественностью; а перенасыщение системы мониторинга результатов образования формами контроля, нацеленными на формализованную оценку знаний, без ориентации на ее практическое применение задаёт поверхностный характер оценки результатов образования, отсутствие ее направленности на рассмотрение динамики результатов и анализ возможных сложностей в освоении обучающимся образовательной программы следующего уровня.

ГЛАВА 2. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ФГОС ВО 3++)

2.1. Системное и критическое мышление

Современная система образования характеризуется постоянно происходящими изменениями. Преобразования особо затронули систему высшего образования. Разработка новых федеральных государственных стандартов, изменения программ учебных дисциплин, совершенствование балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения и др., является необходимым условием для перехода к Болонской образовательной системе. Кроме того, современные ФГОС 3-го поколения ориентируют преподавателей вузов на формирование у студентов так называемых универсальных компетенций, которые должны присутствовать у выпускников любых направлений и профилей подготовки.

По нашему мнению, особое внимание следует обратить на универсальную компетенцию УК-1 (Системное и критическое мышление). Дело в том, что, если рассуждать о сущности системного подхода, то можно делать вывод о некотором способе организации действий человека, таком, который охватывает любой род деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования. Таким образом, получается, что УК 1 – универсальна в любом виде деятельности и в любой профессии. Поэтому формировать ее надо на максимальном «уровне» на всех направлениях подготовки.

Как и любой другой объект реальности, человек в процессе познания предстает как структурно-системное образование, компоненты которого (элементы, подструктуры, уровни) обладают собственной качественной определенностью и в исследовательских целях могут абстрагироваться и рассматриваться как самостоятельные объекты.

Здесь необходимо ввести ряд понятий, требующих конкретизации.

Структура (от лат. *structura* – строение, расположение, порядок) – «совокупность устойчивых связей объекта, обеспечива-

ющих сохранение его основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях; основная характеристика системы, ее инвариантный аспект»³⁴. В научной литературе нет единого определения понятия системы. В. Н. Садовский, например, приводит более 30 определений системы, которые используются в различных областях науки и практики³⁵.

Система – это структура, рассматриваемая в отношении определенной функции, отвечающая следующим критериям: 1) нечто целостное, отличное от окружающей среды; 2) целостность носит функциональный характер; 3) целостность, дифференцируемая на конечное множество взаимосвязанных элементов, обладающих качественно-количественной определенностью; 4) отдельные элементы взаимодействуют в соответствии с общей целью и назначением системы; 5) свойства системы не сводятся к свойствам образующих ее компонентов; 6) система находится в информационном и энергетическом взаимодействии с окружающей средой; 7) система изменяет характер функционирования в зависимости от информации о полученных результатах; 8) системы обладают свойствами адаптивности³⁶.

Системный подход – направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин); совокупности взаимодействующих объектов (Л. фон Берталанфи); совокупности сущностей и отношений (А. Д. Холл, Р. И. Фейджин. Говоря о системном подходе, можно говорить о некотором способе организации наших действий, таком, который охватывает любой род

³⁴ Философский энциклопедический словарь. [Текст] – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – С. 629.

³⁵ Материалистическая диалектика как общая теория развития: В 4 кн. Кн. 1: Диалектика общественного развития [Текст] / под общ. ред. Л. Ф. Ильичева. – М.: Наука, 1987. – 558 с.

³⁶ Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н. В. Нижегородцева. – Ярославль: Аверс Пресс, 2004. – 338 с.

деятельности, выявляя закономерности и взаимосвязи с целью их более эффективного использования³⁷.

Системный подход представляет собой конкретно-научную методологию познания сложных объектов, пришедшую на смену аналитическим исследованиям. Конкретно-историческая почва для такого подхода выражалась в ограниченности человеческих знаний о различных сторонах и процессах реальной действительности и в слабой разработке практических методов познаний³⁸.

Системный подход – это подход, при котором любая система (объект) рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (компонентов), имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь. Это наиболее сложный подход. Системный подход представляет собой форму приложения теории познания и диалектики к исследованию процессов, происходящих в природе, обществе, мышлении. Его сущность состоит в реализации требований общей теории систем, согласно которой каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и, одновременно, как элемент более общей системы³⁹.

Развернутое определение системного подхода включает также обязательность изучения и практического использования следующих его аспектов:

1. системно-элементного или системно-комплексного, состоящего в выявлении элементов, составляющих данную систему. Во всех социальных системах можно обнаружить вещные компоненты (средства производства и предметы потребления), процессы (экономические, социальные, политические, духовные и т. д.) и идеи, научно-осознанные интересы людей и их общностей;

³⁷ Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] : монография / Н. В. Нижегородцева. – Ярославль : Аверс Пресс, 2004. – 338 с.

³⁸ Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – Репр. воспр. текста издания 1982. – М. : Логос, 2007. – 192 с.

³⁹ Менеджмент: Экзаменационные ответы [Текст] / под ред. И. Ю. Солдатовой, М. А. Чернышева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 384 с.

2. системно-структурного, заключающегося в выяснении внутренних связей и зависимостей между элементами данной системы и позволяющего получить представление о внутренней организации (строении) исследуемой системы;

3. системно-функционального, предполагающего выявление функций, для выполнения которых созданы и существуют соответствующие системы;

4. системно-целевого, означающего необходимость научного определения целей и подцелей системы, их взаимной увязки между собой;

5. системно-ресурсного, заключающегося в тщательном выявлении ресурсов, требующихся для функционирования системы, для решения системой той или иной проблемы;

6. системно-интеграционного, состоящего в определении совокупности качественных свойств системы, обеспечивающих её целостность и особенность;

7. системно-коммуникационного, означающего необходимость выявления внешних связей данной системы с другими, то есть, её связей с окружающей средой;

8. системно-исторического, позволяющего выяснить условия во времени возникновения исследуемой системы, пройденные ею этапы, современное состояние, а также возможные перспективы развития⁴⁰.

А. Э. Воскобойников называет основные принципы системного подхода:

1. **Целостность**, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней.

2. **Иерархичность строения**, то есть наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Реализация этого принципа хорошо видна на примере любой конкретной организации. Как известно, любая организация представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой. Одна подчиняется другой.

⁴⁰ Менеджмент: Экзаменационные ответы [Текст] / под ред. И. Ю. Солдатовой, М. А. Чернышева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 384 с.

3. **Структуризация**, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры.

4. **Множественность**, позволяющая использовать множество кибернетических, экономических и математических моделей для описания отдельных элементов и системы в целом.

5. **Системность**, свойство объекта обладать всеми признаками системы⁴¹.

Практически все современные науки построены по системному принципу. Важным аспектом системного подхода является выработка нового принципа его использования – создание нового, единого и более оптимального подхода (общей методологии) к познанию, для применения его к любому познаваемому материалу, с гарантированной целью получить наиболее полное и целостное представление об этом материале⁴².

Таким образом, применение системного подхода на практике позволяет видеть последствия своих действий, способствует развитию рефлексии.

Системный подход не существует в виде строгой методологической концепции: он выполняет свои эвристические функции, оставаясь некоторой совокупностью познавательных принципов. Среди них: комплексный подход к изучению сложных объектов, обеспечение преемственности и взаимодействия в развитии знаний об объекте, системный анализ.

Важнейшие задачи системного анализа сводятся к следующему: выявить и четко сформулировать конечные цели конкретного исследования, соотнести их с общими целями программы; рассматривать объект как целое, как единую систему и выявлять

⁴¹ Воскобойников, А. Э. Системные исследования: базовые понятия, принципы и методология [Текст] / А. Э. Воскобойников. – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/6/Voskoboinikov_Systems-Research/. – (Дата обращения 12.12.2018).

⁴² Петелин, К. С. К проблеме системно-процессного подхода в управлении сложным наукоемким предприятием [Текст] / К. С. Петелин // Надежность и качество сложных систем. – 2013. – № 2. – С. 59-65.

все последствия и взаимодействия каждой его части; провести анализ возможных альтернатив развития объекта. Центральной процедурой в системном анализе является построение обобщенной модели, отражающей все факторы и взаимосвязи реального объекта исследования⁴³.

Системный анализ – это совокупность определенных научных методов и практических приемов решения разнообразных проблем, возникающих во всех сферах целенаправленной деятельности общества, на основе системного подхода и представления объекта исследования в виде системы⁴⁴. Системный анализ характеризуется, главным образом, упорядоченным, логически обоснованным подходом к исследованию проблем и использованию существующих методов их решения, которые могут быть разработаны в рамках других наук.

Системный анализ предоставляет к использованию в различных науках, системах следующие системные методы и процедуры:

1. Абстрагирование и конкретизация.
2. Анализ и синтез, индукция и дедукция.
3. Формализация и конкретизация.
4. Композиция и декомпозиция.
5. Структурирование и реструктурирование.
6. Макетирование.
7. Алгоритмизация.
8. Моделирование и эксперимент.
9. Кластеризация и классификация.
10. Экспертное оценивание и тестирование и др⁴⁵.

⁴³ Социологический словарь [Текст] / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичев. – М. 2014. – с. 421.

⁴⁴ Бикмухаметов, И. Х., Бикмухаметов, И. И. Теория систем и системный анализ [Текст] : учебное пособие / И. Х. Бикмухаметов, И. И. Бикмухаметов. – Уфа : Уфимск. гос. академия экономики и сервиса, 2007. – 173 с.

⁴⁵ Казиев, В. М. Введение в системный анализ и моделирование» [Электронный ресурс] / В. М. Казиев. – URL: <http://victor-safronov.ru/systems-analysis/lectures/kaziev/00.html>. – (Дата обращения: 05.06.2018).

При этом системный подход является не столько методом решения задач, сколько **методом постановки задач**. «Правильно заданный вопрос – половина ответа». Это качественно более высокий, нежели просто предметный, способ познания.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в *основе системного подхода уже лежит критическое мышление*.

Критическое мышление – разумное рефлексивное мышление, направленное на принятие решения чему доверять и что делать. Для критического мышления характерно построение логических умозаключений, создание согласованных между собой логических моделей и принятие обоснованных решений⁴⁶. Таким образом, одним из критериев сформированности критического мышления – достаточный уровень **рефлексивности**.

Можно выделить несколько подходов в определении понятия «критическое мышление»⁴⁷:

Таблица 10.

Подходы в определении понятия «критическое мышление»

Ученый	Суть подхода
К. Поппер	В основе критического мышления лежит установка на готовность изменять, проверять, опровергать
Э. Глассер	Обоснованность суждений, утверждение действий и способность оценить степень их обоснованности, найти своего рода границу применимости
Д. Джонсон	Особый вид умственной деятельности, позволяющий человеку вынести здра-

⁴⁶ Иванцов, В. М. Методология научной и инженерной деятельности [Текст] : учеб. пособие / В. М. Иванцов // Гос. Образоват. учреждение «ГУЦМиЗ». – Красноярск, 2005. – 160 с.

⁴⁷ Сергеева, Б. В., Оганесян, В. А. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников [Электронный ресурс] / Б. В. Сергеева, В. А. Оганесян. – URL: <http://science-pedagogy.ru/pdf/2017/2/1606.pdf>. – (Дата обращения: 05.06.2018).

	вое суждение о предложенной ему точке зрения или модели поведения
Дж. А. Брауз Д. Вуд	Разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать
Д. Халперн	Направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата
Д. Дьюи	Под критическим мышлением подразумевается рефлексивное
Ч. Темпл, К. Мередики, Д. Стил С. Уолтер	Мыслить критически – означает проявлять любознательность, использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов
В. А. Попков Д. М. Любимова	Специфическая форма оценочной деятельности субъекта познания, направленная в самом общем смысле на выявление степени соответствия (или несоответствия) того или иного продукта, принятого эталоном или стандартом, способствующая смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию
Е. А. Ходос, А. В. Бутенко	Представление о критическом мышлении рассматривается как комплекс метакогнитивных умений
С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская	Это точка опоры для мышления человека, естественный способ взаимодействия с идеями и информацией

Г. В. Сорина	Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей
Е. С. Рапацевич	Способность анализировать информацию с позиции логики и находить противоречия в ней, умение выносить обоснованные суждения, решения и применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам

Таким образом, авторы указывают, что критическое мышление основано на когнитивных навыках, установке на готовность изменять, проверять, опровергать. Оно целенаправленно, рефлексивно, аналитично.

Набор ключевых навыков, необходимых для критического мышления, включает в себя наблюдательность, способность к интерпретации, анализу, выведению заключений, способность давать оценки, эмоциональность, творческое воображение, ценностные установки также являются составными частями критического мышления⁴⁸.

Проанализировав ряд научных трудов, Р. Пол, Э. Бинкер, Э. Мартин и К. Эдамсон выделили 35 основных показателей критического мышления⁴⁹.

⁴⁸ Халперн, Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн – СПб. : Питер, 2000. – 512 с

⁴⁹ Сергеева, Б. В., Оганесян, В. А. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников [Электронный ресурс] // Б. В. Сергеева, В. А. Оганесян. – URL: <http://science-pedagogy.ru/pdf/2017/2/1606.pdf>. – (Дата обращения: 05.06.2018).

1. *Аффективные*: 1) самостоятельность мышления; 2) понимание эгоцентрических и социоцентрических мотивов; 3) непредвзятость суждений; 4) видение взаимосвязи эмоций и убеждений; 5) воздержание от торопливых суждений; 6) смелость мышления; 7) добросовестность мышления; 8) настойчивость в решении интеллектуальных задач; 9) уверенность рассуждений.

2. *Макрокогнитивные*: 10) обобщение без стремления к упрощению; 11) сопоставление аналогичных ситуаций, приложение знания к новому контексту; 12) расширение угла зрения: рассмотрение вопроса с разных сторон, высказывание различных аргументов, гипотез; 13) ясность высказываемых положений, выводов, убеждений; 14) ясность изложения, продуманность выбора слов; 15) разработка оценочных критериев: ясность базовых ценностей и норм; 16) оценка надежности информации; 17) глубина мышления: выделение наиболее значимых вопросов; 18) анализ аргументов, объяснений, убеждений, гипотез; 19) выработка (оценка) конкретных решений; 20) анализ и оценка человеческих поступков (линий поведения); 21) критический подход к чтению: понимание сути, критическая оценка прочитанного; 22) критическое слушание (диалог «без слов»); 23) установление межпредметных связей; 24) способность вести «сократическую беседу», через диалог приходиться к пониманию и оценке убеждений партнера; 25) рассуждение в диалоге: сравнение различных взглядов, подходов, гипотез; 26) умение рассуждать диалогически: оценка взглядов, подходов, гипотез.

3. *Микрокогнитивные*: 27) сопоставление (противопоставление) абстрактных понятий действительности; 28) точность и критичность высказываний; 29) анализ и оценка высказываний; 30) анализ и оценка выводов; 31) умение выделить информацию, связанную с рассматриваемым вопросом; 32) логичность объяснений, умозаключений, прогнозов; 33) оценка доказательности высказывания; 34) умение видеть противоречивость рассуждения; 35) анализ прямых и косвенных последствий события (явления).

Критический анализ – основной аспект критического мышления и системного подхода в целом. Ученые делают вывод, что люди, обладающие критическим мышлением:

- решают проблемы;

- проявляют известную настойчивость в решении проблем;
- контролируют себя, свою импульсивность;
- открыты для других идей (гибкость);
- слушают собеседника;
- эмпатичны;
- терпимы к неопределенности;
- рассматривают проблемы с разных точек зрения и рассматривают несколько возможностей решения проблемы;
- устанавливают множественные связи между явлениями;
- терпимо относятся к точкам зрения, отличным от их собственных (поиск компромиссных решений);
- часто задают вопросы: «Что, если ...?»;
- размышляют о своих мыслях, чувствах – оценивают их;
- строят прогнозы, обосновывают их и ставят перед собой обдуманые цели;
- применяют свои навыки и знания в различных ситуациях;
- любознательны и часто задают «хорошие вопросы»;
- активно воспринимают информацию;
- готовы исправлять свои ошибки;
- ищут компромиссные решения;
- готовы к планированию⁵⁰.

Критический анализ – процесс определения правдивости, достоверности или вероятности представленной информации, который требует оценки качества умозаключений. Умозаключения - это суждения или утверждения, основанные на изучении фактов, но не обязательно истинные. Критичные слушатели оценивают умозаключения в том контексте, где они фигурируют. Обычно умозаключение является частью аргумента; то есть собеседник делает утверждение (вывод), а затем приводит другие доводы в поддержку утверждения. Слушать критически – это 1) задаваться вопросом о том, подкреплён ли вывод значимыми фактами; 2) оценивать то, кажется ли связь между доказательствами и выводом логичной; 3) определять, нет ли другой известной информации, снижающей качество выводов.

⁵⁰ Paul R., Elder L. The Critical Thinking Reading and Writing Test Publisher: Foundation for Critical Thinking, 2006 – 68 p.

Критическая анализ – это оценка текста (в широком смысле), то есть выделение в нем как достоинств, так и недостатков. Он предполагает не только хорошее знание предмета анализа, но умение четко аргументировать собственную позицию. Критический анализ невозможен без полного понимания первичного текста и владения языком соответствующей отрасли науки. Результатом критического анализа является текст-рассуждение, включающий тезис (суждение) и доказательства. С помощью доказательств высказанная оценка анализируемого текста аргументируется и иллюстрируется. Для аргументации может привлекаться и сам текст, и мнения других авторитетных лиц (ученых, специалистов), и личные знания самого аналитика, его оригинальные мысли и суждения. Критический анализ научного текста выражается в оценочных суждениях, строгих логических оценках как положительных («убедительно, обоснованно, оригинально решено, достоверно» и т. п.), так и отрицательных («спорно, сомнительно, оставляет желать лучшего, бездоказательно, поверхностно» и т. п.).

Критический анализ и оценка информации включает в себя следующие умения⁵¹:

1. связывать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников;
2. оценивать утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире;
3. находить доводы в защиту своей точки зрения;
4. подвергать достоверность имеющейся информации;
5. обнаруживать пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов;
6. выявлять противоречивую, конфликтную информацию;
7. высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о полученном сообщении (прочитанном тексте).

Таким образом, определения системного подхода и критического мышления позволяют сделать вывод о том, что они (си-

⁵¹ Сапа, А. В. Формирование основ смыслового чтения. работа с текстом [Электронный ресурс] // А. В. Сапа. – URL: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_33_9387.pdf. – (Дата обращения: 06.06.2018).

стемный подход и критическое мышление) **базируются, функционируют и развиваются за счет формирования и рационального (грамотного) использования мыслительных операций** (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация, классификация, абстракция, систематизация).

Следовательно, становится очевидной необходимость развития критического мышления и способности к критическому анализу у студентов вуза. И. О. Загашев отмечает, что учащийся, который умеет критически мыслить, владеет разнообразными способами интерпретации и оценки информационного сообщения, способен выделять противоречия и структуру проблемы, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на логику, но и на представления собеседника. Такой учащийся чувствует уверенность в работе с различными типами информации, может эффективно использовать самые разнообразные ресурсы. На уровне ценностей, критически мыслящий учащийся умеет эффективно взаимодействовать с информационными пространствами, принципиально принимая многополярность окружающего мира, возможность сосуществования разнообразных точек зрения в рамках общечеловеческих ценностей⁵².

Развитие критического мышления, в частности критического анализа, подразумевает под собой следующие основы⁵³:

1. Формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, осознание внутренней многозначности позиции и точек зрения, альтернативности принимаемых решений.

2. Развитие таких базовых качеств личности, как критическое мышление, коммуникативность, креативность, мобильность,

⁵² Загашев, И. О., Заир-Бек, С. И. Критическое мышление: технология развития [Текст] / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, – Скифия, Альянс – Дельта. – СПб., 2003. – 284 с.

⁵³ Зятикова, С. А. Технология развития критического мышления на уроках истории и обществознания [Электронный ресурс]. – С. А. Зятикова. – URL:

https://yropk.pf/library/«tehnologiya_razvitiya_kriticheskogo_mishleniya_na_a_____124403.html. – (Дата обращения: 04.06.2018).

самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

3. Развитие аналитического мышления.

4. Стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности, запуск механизмов самообразования и самоорганизации.

При формировании навыков критического анализа педагог должен ставить перед собой следующие задачи, которые необходимо реализовать относительно учащегося:

1. выделять причинно-следственные связи;
2. рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся;
3. отвергать ненужную или неверную информацию;
4. понимать, как различные части информации связаны между собой;
5. выделять ошибки в рассуждениях;
6. делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражают текст или говорящий человек;
7. избегать категоричности в утверждениях;
8. быть честным в своих рассуждениях;
9. определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам;
10. выявлять предвзятое отношение, мнение и суждение;
11. уметь отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения;
12. подвергать сомнению логическую непоследовательность устной или письменной речи;
13. отделять главное от существенного в тексте или в речи и уметь акцентировать на первом.

Наилучший способ научить студентов критическому мышлению – это дать им возможность принимать решения, а именно, анализируя деловые ситуации. В методической литературе данный метод называют еще кейс-стади от английского case study analysis, кейс-метод, кейс-технологии и т. д. Различают следующие виды кейсов: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения,

ситуации-оценки, ситуации-проблемы⁵⁴. По размеру анализируемые деловые ситуации могут подразделяться на:

- полные кейсы (в среднем 20-25 страниц) предназначены для командной работы в течение нескольких дней и обычно подразумевают командное выступление для презентации своего решения;
- сжатые кейсы (3-5 страниц) предназначены для разбора непосредственно на занятии и подразумевают общую дискуссию;
- мини-кейсы (1-2 страницы), как и сжатые кейсы, предназначены для разбора в аудитории и зачастую используются в качестве иллюстрации к теории, преподаваемой на занятии и др.⁵⁵.

Преимственность формирования компетенции УК-1 (Системное и критическое мышление) студентов бакалавриата и магистратуры обусловлена самой логикой системного подхода. Формирование и развитие компетенции будет обладать системными качествами и свойствами. Особенности осуществления системного подхода к преимущественному формированию компетенций студентов бакалавриата и магистратуры позволяют говорить о целостности педагогической системы⁵⁶.

Системный подход обуславливает формирование компетенций студентов бакалавриата и магистратуры с учетом целевой направленности. Изучение индикаторов компетенций с учетом их взаимосвязи дает возможность планировать организацию, структуру и функции системы образования. При этом каждый струк-

⁵⁴ Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т.1. – С. 237.

⁵⁵ Смолянинова, О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. [Электронный ресурс] / О. Г. Смолянинова. – URL: <http://refdb.ru/look/2800228.html>. – (Дата обращения 12.12.2018).

⁵⁶ Калининченко, Э. Б., Романова, О. В., Капичников, А. И., Капичникова, О. Б. О преимущественности формирования компетенций студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры [Электронный ресурс] / Э. Б. Калининченко, О. В. Романова, А. И. Капичников, О. Б. Капичникова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-preemstvennosti-formirovaniya-kompetentsiy-studentov-bakalavriata-magistratury-i-aspirantury>. – (Дата обращения: 27.06.2018).

турный компонент компетенции УК-1 обладает системными свойствами, которые обеспечивают эффективное формирование компетенций студентов в условиях ступенчатой системы вузовского образования.

На первой ступени обучения (бакалавриат) предполагается формирование следующей компетенции УК-1 «Способен осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач», которая реализуется через формирование следующих индикаторов: характеризует основы системного подхода как общенаучного метода; называет основы системного анализа; перечисляет способы поиска информации; осуществляет поиск информации, необходимой для решения поставленной задачи, используя различные источники информации; выделяет главную информацию на фоне избыточной; сопоставляет информацию, полученную из разных источников, сопоставляет предметы и явления с целью нахождения общих и частных характеристик; разделяет объект (процесс) на составные части для выделения из целого различных его сторон, свойств, отношений; оценивает достоинства и недостатки определенных положений в соответствии с критериями; сопоставляет информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников; подвергает сомнению достоверность имеющейся информации; выявляет закономерности и взаимосвязи; может обосновать выбранные пути решения проблемы.

На второй ступени обучения (магистратура) предполагается формирование следующей компетенции У-1 «Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий». Студент должен характеризовать структуру системного анализа проблемной ситуации: декомпозиция, анализ, синтез; осуществляет процесс декомпозиции в рамках решения проблемной ситуации; анализировать проблемную ситуацию; проводить синтез системы, решающей проблему; формулировать цель, которая должна быть достигнута в процессе решения проблемной ситуации; предлагать несколько возможных стратегий действий при решении проблемной ситуации; прогнозировать возможные варианты развития событий в проблемной ситуации; планировать процесс

решения проблемы; оценивать эффективность предлагаемых решений.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что одной из ключевых задач современного высшего образования выступает сокращение и преодоление разрыва между различными образовательными уровнями, с утончением их первоначальных целевых функций. Выделяет наиболее существенные составляющие преемственности в сфере образования:

- преемственность целей обучения и содержания основных образовательных программ;

- преемственность педагогических технологий, используемых в учебном процессе;

- преемственность компетенций, формирующихся в результате освоения образовательных программ разного уровня⁵⁷.

Следовательно, универсальная компетенция УК-1 «Системное и критическое мышление» – это один из инструментов создания единого образовательного пространства, который является основой для развития и других компетенций (УК, ОПК, ПК). Критическое мышление и критический анализ ведут к развитию ответственности, коммуникативности, креативности, корпоративности, проектного мышления, саморазвития и самообразования. УК-1 – это способ процессной и результирующей оценки качества по интегративным показателям, это основа для проектирования общепрофессиональных компетенций.

2.2. Разработка и реализация проектов

Сегодня актуальна потребность в созидательных, творческих, активных людях, способных анализировать, вносить предложения, принимать решения отвечать за них. Развитие этих качеств личности возможно при формировании у студентов уни-

⁵⁷ Сенашенко, В. С., Пыхтина, Н. А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы [Текст] / В. С. Сенашенко, Н. А. Пыхтина // Высшее образование в России. – 2017. – С. 13-26.

версальной компетенции «Разработка и реализация проектов» (УК-2). Выстраивание образовательного процесса в высшей школе в проектной логике:

1. Ориентирует процесс обучения на комплексное использование знаний и опыта, полученных в ходе обучения, для постановки и решения практических задач, которые могут носить как академический, так и прикладной характер. Освоение УК-2 позволяет студентам участвовать в создании конкретного результата и научиться работать в условиях ограниченного времени, под руководством реального заказчика, презентовать проект, работать в команде, а также обрести навыки профессиональной коммуникации с различными контрагентами.

2. Создает возможности для проявления индивидуальности студента, становления и совершенствования в наиболее значимой для него сфере профессиональной деятельности, получения не только набора каких-то знаний и навыков, но и поиска (или создания) путей и средств их применения, определения своего места на рынке труда.

3. Нацеливает на формирование проектного, творческого мышления, умения работы в команде и специальных умений, связанных с разработкой и реализацией проекта: целеполагание, планирование и прогнозирование, способность к быстрому поиску информации, умение работать в команде, владение проектными технологиями и др.

Формирование УК-2 «Разработка и реализация проектов» в образовательных стандартах предусмотрено у студентов бакалавриата и магистратуры. Они должны овладеть проектными умениями разного уровня, связанными с их профессиональной деятельностью.

Выпускник бакалавриата, освоивший данную компетенцию должен быть «Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений», у студентов магистратуры сформированная компетенция говорит о том, что он «Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла». Таким образом, в ходе обучения в бакалавриате углубленно осваиваются лишь основные элементы компетенции УК-2 «Разработка и реализация проек-

тов», в магистратуре же происходит их системная «сборка», комплексное освоение компетенции как целостности.

Рассматриваемая компетенция формируется в процессе проектной деятельности (проектирования), которая представляет собой организованную работу по созданию оригинального продукта (проекта), направленную на решение профессионально-значимой задачи, имеющую целью приобретение и развитие умений и навыков, личностных качеств, необходимых современному конкурентоспособному специалисту⁵⁸. Рассмотрим ее характеристики, наиболее значимые для данной компетенции на различных уровнях высшего образования.

Проектная деятельность – это форма познавательной активности, обеспечивающая достижение сознательно поставленной цели, связанной с получением социально/личностно-значимого результата (продукта), которая предполагает учет основных задач образовательной и профессиональной деятельности. Это эффективный способ стимулирования творческой активности, обеспечивающий развитие профессионально важных качеств студентов при разрешении проблемных (производственных) ситуаций с использованием знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии.

Как показали исследования, проектная деятельность обеспечивает:

- повышение интереса студентов к образовательному процессу, одновременно инициированного и организацией проектного подхода в образовании;
- формирование профессиональной компетентности и осознание профессиональной адекватности;
- развитие компетенций как в области лидерства, так и собственно функциональных компетенций, среди которых: управление знаниями; креативность и инновационность; способность к решению возникающих проблем; «архитектурный» стиль мыш-

⁵⁸ Бреднева, Н. А. Формирование проектной компетентности студентов в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] / Н. А. Бреднева. – URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2017_5-2_47.pdf. – (Дата обращения 25.05. 2018)

ления; персональная эффективность; способность влиять на выбранное направление деятельности⁵⁹.

Проектная деятельность нацелена на развитие способностей, обладая которыми, будущий специалист оказывается более приспособленным к жизни, умеет ориентироваться в разнообразных ситуациях, моделирующих профессиональную деятельность, готов работать в команде⁶⁰. К ним можно отнести такие качества как творческий потенциал, познавательные умения студентов, способность самостоятельно постигать знания (определять дефициты, искать необходимую информацию, оценивать и осваивать ее, конструировать собственные знания, применять их на практике), ориентировка в информационном пространстве.

Значимость проектной деятельности подчеркивается и в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.»: в основу развития системы образования должны быть положены принципы проектной деятельности... такие как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений»⁶¹.

Основными принципами проектной деятельности являются:

⁵⁹ Сауренко, Н. Е. Проектная деятельность как средство формирования творческой активности студентов колледжа [Электронный ресурс] : Автореферат дис... канд.пед. наук – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-formirovaniya-tvorcheskoy-aktivnosti-studentov-kolledzha>. – (Дата обращения 27.05. 2018).

⁶⁰ Тарасова, Е. О. Проектная деятельность как технология развития ключевых компетенций будущих специалистов [Текст] / Е. О. Тарасова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2009. – № 1. – С. 99-106.

⁶¹ «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ – (Дата обращения 27.05. 2018).

– принцип прогностичности – ориентация на будущее (потребное) состояние создаваемого продукта как конечного результата проектной деятельности;

– принцип последовательности – целесообразное развертывание деятельности от проектного замысла к формированию образа цели, образа действий, к программе действий и ее реализации. Каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего;

– принцип продуктивности – прагматичность проектной деятельности, ее ориентация на достижение результата, имеющего социально/личностную либо прикладную значимость;

– принцип культурной аналогии – полученные результаты проектной деятельности должны быть адекватны определенным культурным образцам^{62, 63}.

Обобщенная структура проектной деятельности включает несколько этапов:

1. поисковый (исследовательский) – определение проблемы, формулировка и уточнение темы, первичное целеполагание, разработка исходных положений, формирование рабочей группы;

2. планово-организационный – анализ проблемы, определение источников информации, сбор и уточнение информации, конкретизация цели, определение задач и критериев оценки результатов, обсуждение и определение оптимального способа решения задач, составление плана деятельности, распределение обязанностей в команде;

3. исполнительный – осуществление проектной деятельности в соответствии с разработанным планом, внесение корректив в случае необходимости, активное взаимодействие в команде;

4. аналитико-оценочный – анализ результатов и хода выполнения проектной работы, выявление причин, которые оказали негативное влияние на достигнутые результаты;

⁶² Новиков, А. М., Новиков, Д. А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 120 с.

⁶³ Филимонов, А. А., Гам, В. И. Организация проектной деятельности : учеб.-метод. пособие [Текст] / А. А. Филимонов, В. И. Гам. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2005 – 251 с.

5. презентационный – подготовка сообщения о реализации проекта и полученных результатах, обоснование процесса проектирования, коллективная защита проекта;

6. оценочно-рефлексивный – осмысление, сравнение, оценка исходных и конечных состояний объекта и субъекта деятельности: анализ и оценка промежуточных (мониторинг) и итоговых достижений, оценка созданного продукта по вектору цель→результат, рефлексия деятельности каждого из участников команды, соотнесение результатов деятельности и конкретных действий с культурными образцами.

Проектная деятельность в вузе строится на базе результатов, полученных в ходе освоения основных образовательных программ в средней школе при работе по Федеральным образовательным стандартам второго поколения⁶³. Так, стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника (портрет выпускника школы), которые включают, в частности, готовность к сотрудничеству, способность осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность. Достижение личностных и метапредметных результатов связано с формированием универсальных учебных действий, которые предполагают, в том числе, овладение основами исследовательской и проектной деятельности, умениями разработки, реализации и презентации результатов исследования, учебного проекта, владение навыками учебно-исследовательской, проектной деятельности в целом. В ФГОС выделяются основные направления учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся (исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), рассматриваются формы организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности по каждому из направлений.

⁶³ Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn-p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543>. – (Дата обращения 27.05. 2018)

Индивидуальный итоговый проект представляет собой учебный проект, выполняемый учащимся в рамках одного или нескольких учебных предметов с целью продемонстрировать свои достижения в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей знаний и видов деятельности, способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность (учебно-познавательную, конструкторскую, социальную, художественно-творческую).

Рассмотрим основные понятия, относящиеся к компетенции УК-2 «Разработка и реализация проектов» в аспекте ее формирования в высшей школе. Ключевым является понятие **Проект**. М. С. Каган на философском уровне относит проект к одной из трех форм духовной предметности (наряду со знанием и ценностью). Он рассматривает его как итог духовно-преобразовательной деятельности⁶⁴.

Данный термин является многозначным и трактуется в зависимости от сферы деятельности. Приведем некоторые из них.

Социальный проект – это последовательность мероприятий и акций, целью которых является предупреждение, минимизация или разрешение проблем, обусловленных дефицитами социально-культурной интеграции, адаптации, реабилитации, социализации, инкультурации и самореализации личности. Это сконструированное инициатором проекта нововведение, целью которого является создание, модернизация или поддержание в изменившейся среде материальной или духовной ценности, которое имеет пространственно-временные и ресурсные границы и воздействие которого на людей считается положительным по своему социальному значению.⁶⁵

В Государственном стандарте Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9000- 2005 под «проектом» понимают «уникальный процесс, состоящий из совокупности скоординированной и управляемой деятельности с начальной и конечными датами,

⁶⁴ Каган, М. С. Философия культуры. [Электронный ресурс] / М. С. Каган. – URL: <https://studfiles.net/preview/1770715/>. – (Дата обращения: 29.05. 2018).

⁶⁵ Луков, В. А. Социальное проектирование [Текст] / В. А. Луков. – М. : Московский гуманитарный ун-т : Флинта, 2010. – 240 с.

предпринятый для достижения цели, соответствующей конкретным требованиям, включающий ограничение сроков, стоимости и ресурсов»⁶⁶. В Стандартах ISO/TR 10006:1997(E) проект рассматривается как уникальный процесс, состоящий из набора взаимосвязанных и контролируемых работ с датами начала и окончания и предпринятый, чтобы достичь цели соответствии конкретным требованиям, включая ограничения по времени, затратам и ресурсам⁶⁷.

Технический проект – это промежуточная стадия разработки проекта здания (сооружения), машины, агрегата или системы. Составляется в объёме, необходимом для уточнения данных проектного задания, требующихся при выполнении рабочих чертежей. Технический проект обычно составляется при проектировании сложных зданий (сооружений), машин особой значимости, содержит подробное конструктивное решение всех механизмов, узлов, расчёт на прочность, износостойкость и др., и т. д.⁶⁸ Инженерный проект – это изображение (модель) будущего устройства или сооружения (системы), представленное в схемах, чертежах, макетах, таблицах и описаниях, созданных на основе расчетов и сопоставления вариантов коллективом проектировщиков⁶⁹.

Управленческий проект (управленческое проектирование) – это целенаправленный, мотивированный способ изменения конкретной образовательной ситуации, упорядочения деятельности всех субъектов образовательного процесса – участников реализации проекта, а также создания специальной системы управления и всестороннего сопровождения и поддержки этой деятельности.

⁶⁶ Государственный стандарт РФ: Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь [Текст]. – М. : Изд-во стандартов, 2005. – 26 с.

⁶⁷ Вылегжанина, А. О. Разработка проекта: учебное пособие [Текст] / О. А. Вылегжанина. – Москва-Берлин, Директ-медиа, 2015. – 291 с.

⁶⁸ Большой энциклопедический политехнический словарь. 2004. – URL: [Электронный ресурс] <https://dic.academic.ru/dic.nsf/polytechnic/9376/%D0%A2%D0%95%D0%A5%D0%9D%D0%98%D0%A7%D0%95%D0%A1%D0%9A%D0%98%D0%99>. – (Дата обращения: 27.05. 2018).

⁶⁹ Большая энциклопедия нефти и газа [Электронный ресурс] – URL: <http://www.ngpedia.ru/id332145p2.html>. – (Дата обращения: 29.05. 2018).

Проект представляет собой неповторимый набор процессов, включающий в себя предпринятые для достижения цели согласованные между собой задачи с четко определенными датами начала и завершения. Достижение цели проекта требует получения результатов, соответствующих заранее определенным ограничениям, таких как деньги, время и человеческие ресурсы⁷⁰. В более общем виде проект рассматривается как целенаправленная деятельность временного характера, направленная на создание уникального продукта или услуги⁷¹.

Образовательный проект – это комплексная, протекающая в условиях взаимодействия с внешней средой, деятельность временного коллектива специалистов, связанная с достижением в определенные сроки и при ограниченных ресурсах, запланированной совокупности целей (задач) и мероприятий, направленных на достижение конкретного образовательного результата⁷².

Обобщая приведенные выше определения, учитывая, что универсальные компетенции будут формироваться в высшем образовании для различных областей профессиональной деятельности, представляется целесообразным рассматривать проект как целенаправленную, ограниченную во времени деятельность, осуществляемую для удовлетворения конкретных потребностей при наличии внешних и внутренних ограничений и использовании ограниченных ресурсов⁷³.

⁷⁰ Прудский, В. Г., Жданов, М. А. Управленческий проект как форма разработки, принятия и реализации инновационного решения [Электронный ресурс] / В. Г. Прудский, М. А. Жданов. – URL: <https://upravlencheskiy-proekt-kak-forma-razrabotki-prinyatiya-i-realizatsii-innovatsionnogo-resheniya.pdf>. – (Дата обращения: 29.05. 2018).

⁷¹ Основы профессиональных знаний и Национальные требования к компетентности (НТК) специалистов по управлению проектами [Текст]. – Изд-во: ЗАО «Проектная ПРАКТИКА», 2013. – 259 с.

⁷² Моисеев, А. М., Моисеева, О. М. Проектное управление в образовании: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов [Текст] / А. М. Моисеев, О. М. Моисеева. – М. : АПКИППРО, 2007. – 124 с.

⁷³ Фунтов, В. Н. Основы управления проектами в компании [Текст] / В. Н. Фунтов – СПб. : Питер, 2011. – 393 с.

Типология проектов строится на нескольких основаниях. Рассмотрим те из них, которые наиболее значимы для сферы высшего образования.

Таблица 11.

Типология проектов

Тип проекта	Характеристика и результат проекта
<i>По характеру проектируемых изменений</i>	
Инновационные проекты	внедрение принципиально новых разработок, чем определяется их тесная связь с научно-техническими проектами
Поддерживающие проекты	сохранение и использование чего-либо, в том числе всех элементов культуры
<i>По направлениям деятельности</i>	
Образовательные проекты	совместная деятельность педагогов и учащихся, направленная на решение проблемы, играющую важную роль для всех участников процесса
Научно-технические проекты	создание и реализация образцов продукции, технологий («ноу-хау», патент, конструкторская и иная документация; технология, технологический комплекс (оборудование) или его отдельные составляющие; продукция производства, готовые изделия; программные продукты; сервисные и иные услуги и т. д.)
Организационные проекты	совершенствование систем управления, разработка мероприятий и технологий работы с населением (культурно-массовые, спортивные мероприятия, предвыборные кампании)

Экономические проекты	программа действий, мер по осуществлению конкретного, предметного социально-экономического замысла
Социальные проекты	совершенствование и преобразование социальных систем
Инвестиционные проекты	создание или реновация основных фондов, требующие вложения инвестиций
Инновационные проекты	разработка и применение новых технологий, ноу-хау и других нововведений, обеспечивающих развитие систем
<i>По масштабам</i>	
Мегапроекты	целевые программы, содержащие несколько взаимосвязанных проектов, объединенных одной целью, ресурсами и временем, имеющие конкретный материальный результат и оказывающие существенное, долгосрочное влияние на общество
Малые проекты	небольшие по масштабу, простые и ограниченные объемами проекты по модернизации
Микропроекты	индивидуальный инициативный проект
<i>По срокам реализации</i>	
Краткосрочные проекты	до 3-х лет
Среднесрочные проекты	От 3-х до 5 лет
Долгосрочные проекты	Свыше 5 лет
<i>По применению в системе образования</i>	
Исследовательские проекты	получение обучающимися субъективно нового результата, освоение процедур исследовательской дея-

	тельности (главная цель – выдвижение и проверка гипотез)
Творческие проекты	создание продуктов творческой деятельности в ходе индивидуальной или групповой работы как результат самореализации (в том числе участников проектной группы)
Игровые проекты	освоение социальных ролей, правил взаимодействия между участниками проекта в игровой ситуации
Информационные, телекоммуникационные проекты	использование информационных телекоммуникационных технологий для достижения индивидуального и группового результата
Практико-ориентированные проекты	изготовление продукта, пригодного для разрешения какой-либо проблемы прикладного характера
Все проекты в области образования могут быть осуществлены на монопредметной и межпредметной основе	

Каждый вид проектов предполагает свои нюансы в осуществлении проектной деятельности на всех этапах проектирования. Множественность проектов позволяет найти место для УК-2 «Разработка и реализация проектов» в различных областях образования.

К признакам любого типа проектов можно отнести:

1) новизну, так как в процессе осуществления проекта всегда создается нечто новое. Изменения могут касаться как материальных, так и не материальных объектов, результат может быть осязаемым или неосязаемым;

2) изменения, так как проект всегда направлен на совершенствование существующего состояния объекта в соответствии с новыми условиями и требованиями;

3) уникальность – нет, и не может быть, двух одинаковых проектов. Каждый из них, независимо от его результатов, в своей основе имеет что-то неповторимое, характерное только для него.

Это же можно отнести и к участникам проектной команды, каждый из которых, обладая собственными знаниями ресурсами, вносит неповторимый вклад в создание и реализацию проекта;

4) конкретность – все проекты нацелены на достижение цели и получение определенного результата, который может быть оценен (измерен);

5) временную ограниченность, так как продолжительность проекта определяется четкими временными рамками. Проект – это создание чего-либо к установленному сроку, он имеет планируемую дату завершения, после которой команда проекта перестает существовать⁷⁴. Вне временных рамок проект может быть завершен когда цели достигнуты, когда приходит понимание, что цели не будут (при наличии имеющихся ресурсов) или никогда не могут быть достигнуты, либо когда в проекте больше нет необходимости.

б) ресурсную ограниченность, так как любой проект осуществляется в условиях заранее определенных ресурсов – материальных и нематериальных. Следует помнить, что успех проекта зависит не только от выделенного бюджета, но и от информационно-знаниевых ресурсов, которые отражают уровень использования как внутренней, так и внешней информации и знаний, а также совокупность операций, применяемых для их обработки⁷⁵. Информационно-знаниевые ресурсы обладают такими особенностями, как:

– неосвязаемость – это специфический вид ресурса, который нельзя потрогать и физически на него воздействовать;

– ключевая фигура информационно-знаниевых ресурсов – человек как субъект осваивающий информацию с целью ее дальнейшей переработки в знания;

⁷⁴ Боронина, Л. Н., Сенук, З. В. Основы управления проектами [Текст] / Л. Н. Боронина, З. В. Сенук. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 112 с.

⁷⁵ Филатова, А. В. Информационно-знаниевые ресурсы: понятие, методы, инструменты [Текст] / А. В. Филатова // Экономика, управление и право в современных условиях : международный сборник статей / под общ. ред. С. М. Анпилова. – Самара : Изд-во Самар. ун-та, 2012. – Вып. 4 (16). – С. 99-106.

– неизмеримость, так как данный вид ресурсов является продуктом преобразования информации⁷⁶.

Для бакалавриата представление об ограниченности, множественности и специфичности ресурсов являются чрезвычайно важными, так как студентам данного уровня высшего образования предстоит научиться определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений.

Следующим ключевым понятием, требующим раскрытия для понимания УК-2 «Разработка и реализация проектов» является понятие **Жизненный цикл проекта** – это последовательность этапов от замысла проекта до его окончания. Именно в рамках жизненного цикла реализуется проектная деятельность, зарождается и осуществляется создание нового результата этой деятельности.

Существуют несколько моделей жизненного цикла проекта:

1. Каскадная (водопадная) модель жизненного цикла проекта предполагает последовательное выполнение каждого запланированного действия, для чего составляется четкий план действий, определяется перечень задач и работ для каждого этапа жизни проекта, разрабатывается система мониторинга результатов и хода выполнения плана работ на контрольных этапах.

2. Спиральная (эволюционная) модель жизненного цикла проекта используется в том случае, если при создании проекта присутствует большой элемент неопределенности и риска. Происходит инициация проекта, но определенного окончательного представления о продукте или возможности его создания не существует. На каждом «витке» жизненного цикла определяется эффективность разработки в соответствии с условиями и требо-

⁷⁶ Измайлов, А. М., Ашмарина, С. И. Понятие и особенности информационно-знанийевых ресурсов [Текст] / А. М. Измайлов, С. И. Ашмарина // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2015. – № 4. – С. 88-90.

ваниями к итоговому продукту. Развитие проекта может быть прекращено после анализа возможных рисков.

3. Инкрементная модель (англ. increment – увеличение, приращение) предполагает деление объемного проекта на большое количество более мелких. Происходит разработка частных проектов, которые впоследствии синтезируются в мегапроект. Малые проекты могут представлять собой линейную последовательность, каждый из них обеспечивает получение законченного итогового продукта. Однако при этом получается лишь часть запланированных результатов, дополнительные возможности появляются при осуществлении следующего малого проекта. Весь потенциал объемного проекта раскрывается при реализации и систематизации всех его составляющих. Данная модель жизненного цикла проекта делает его достаточно гибким, позволяет вносить необходимые коррективы в любое время.

Понятие жизненного цикла конкретизируется через **Этапы жизненного цикла проекта** – дискретные состояния, через которые проходит проект. Как уже говорилось выше, проект имеет ограниченный временной период существования, что предопределяет закономерное изменение в уровне усилий и внимания к жизни проекта. Результатом каждого этапа (фазы) проекта является создание нового промежуточного продукта (результата), который служит основным исходным основанием для осуществления следующего. Нередко происходит частичное совмещение или одновременное выполнение нескольких фаз проекта. По завершении каждой фазы проводится анализ состояния всего проекта, принимается решение о переходе к следующему этапу, закрытии проекта или повторном выполнении работ предыдущей фазы⁷⁷.

Единого представления об этапах жизненного цикла не существует. В зависимости от подходов, моделей и типов проектов выделяются различные его этапы. В самом общем виде они могут быть обозначены через ключевые «вехи»:

–Инициация проекта (проблематизация, концептуализация);

–Планирование и разработка проекта

⁷⁷ Зуб, А. Т. Управление проектами [Текст] / А. Т. Зуб. – М. : Юрайт, 2014. – 422 с.

- Реализация (осуществление) проекта;
- Контроль исполнения;
- Завершение проекта.

Рассмотрим их более подробно.

Процесс *инициации проекта* включает в себя описание планируемого результата (продукта), стратегический и тактический планы осуществления проекта, критерии выбора самого проекта, историческую информацию. В ходе инициации решается большой круг задач, которые обеспечивают условия для успешного существования проекта. К таким задачам можно отнести: разработку концепции проекта, анализ проблемы и потребности в проекте, сбор исходных данных, определение целей и задач проекта, создание концепции управления проектом и т. д. Особое место занимает создание команды проекта – определение процедур сотрудничества, выработка общего видения проекта, его целей и способов их достижения, определения контекста, цели и задач проекта, согласование планов деятельности (определения масштабов предстоящей работы, режима функционирования, взаимодействия). Инициализация проекта предполагает ответы на следующие вопросы: как в точности должен выглядеть результат проекта, каковы его количественные и качественные характеристики, какие условия должны учитываться при реализации проекта, каковы требования и ограничения цели проекта, каков масштаб проекта.

Инициация (старт) проекта проходит через следующие стадии:

- определение проблемы, которую необходимо решить, или возможности, реализация которой даст компании преимущество на рынке;
- обозначение измеримого ожидаемого результата проекта;
- анализ достижимости целей проекта;
- принятие решения о старте/отмене проекта;
- определение приоритетности проекта;
- создание команды и руководителя проекта;
- фиксация точки старта проекта.

Инициация проекта может реализоваться через механизмы проблематизации и концептуализации.

Проблематизация – ценностное самоопределение в проблемном поле проекта. Это включение человека в проектную деятельность, позволяющее не только увидеть в окружающей действительности некое противоречие, но найти и сформулировать на его основе свою проблему, которую было бы важно и интересно решать. Для этого на основе стартовых представлений участниками проектной деятельности об объекте и предмете проектирования организуется всестороннее обсуждение ситуации (проблемы, состояния объекта)⁷⁸.

Наиболее распространенным является технологическое разделение процесса проблематизации на этапы.

Самоопределение. Выделяют следующие уровни самоопределения:

- тематическое (что проектируем);
- методологическое (какие методы будем использовать);
- практико-методическое самоопределение (чью практику можем использовать, какие есть известные образцы);
- позиционное самоопределение (каков социальный контекст будущей работы);
- ситуационный анализ – изучение того, что, в результате самоопределения представляется значимым для создания проекта;
- целеполагание – постановка целей;
- анализ ситуации (в отличие от ситуационного анализа) в соответствии с поставленной целью, определение того, что в существующих условиях проекта (ситуации) может выступать ресурсами для достижения цели, а что станет рисками и ограничениями;

собственно проблематизация, или постановка и формулирование проблем. Проблема может также быть зафиксирована как требования к результату проекта;

- перевод проблем в задачи, то есть переход к продуктивному продвижению: разработка плана действий по достижению

⁷⁸ Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

поставленной цели, определение критериев оценки результатов на каждом из этапов движения к цели, определение состава и функций участников команды проекта.

– решение задач, как завершающий этап, на котором разрешаются поставленные проблемы и достигается обозначенная цель⁷⁹.

Концептуализация проекта представляет собой деятельность по поиску оснований для формирования идеального представления о будущем состоянии объекта (предмета) и способе его проектирования: постановку и конкретизацию целей и задач проекта, разработку стратегии и принципов проектирования; уточнение проектного замысла о структуре будущего продукта проекта, его целостных и поэлементных характеристиках; выбор критериев оценки проектной деятельности и полученного результата.

Концептуализация предшествует детальному планированию, одной из ее задач является обсуждение возможных вариантов решения поставленной проектной задачи и выбор оптимального с точки зрения возможности реализации, соответствия ресурсам. В самом общем виде можно предложить следующие этапы процесса создания концепции проектируемых действий:

1. определение общего (культурного, социального, образовательного, технического) смысла проекта, цели его реализации, обсуждение результатов анализа ситуации («болевы точки», противоречия).

2. конструирование основных направлений действий и принципов их координации.

3. осмысление и разработка общих способов и условий достижения стратегических целей проекта.

4. обоснованное прогнозирование социально-культурных и образовательных последствий (точек роста, линий развития, по-

⁷⁹ Буряк, А. П. Проблематизация - стержень управленческих технологий [Электронный ресурс] / А. П. Буряк. – URL: http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xiii/materials/colloquium_1/0. – (Дата обращения 30.05. 2018).

тенциально-возможных преобразований в данной практике, ожидаемых рисков)⁸⁰.

Планирование и разработка проекта

Эффективная реализация проекта возможна только на основании плана, который дает целостную модель проекта, задает этапы и критерии выполнения основных видов деятельности и конкретных работ на каждом из них, представляет возможные риски и ограничения на каждом из этапов.

Успешность планирования зависит от реализации комплекса основных принципов планирования, таких как

– Целенаправленность – планирование рассматривается как процесс развертывания главной цели проекта в совокупность подцелей, задач и работ, принцип согласования краткосрочных и перспективных целей и задач.

– Комплексность – использование при планировании научных, проектных, организационных, производственных и других мероприятий и работ, направленных на достижения целей проекта.

– Сбалансированность – учет существующих ресурсов.

– Системность – системный подход к анализу внешних и внутренних факторов, влияющих на проект, разработка его целостной структуры (с определением взаимосвязей между элементами), обеспечение взаимосвязанности и преемственности принимаемых решений.

– Гибкость, адаптивность – учет возможностей изменения внешней и внутренней среды проекта, способов реагирования на них.

– Управление рисками – идентификация рисков, планирование их минимизации, оценка, выработка стратегии и тактики регулирования, создание плана защитных мероприятий.

Планирование выполняет следующие функции:

⁸⁰ Гортинская, С. И. Разработка проектов для системы образования: метод. пособие [Текст] / С. И. Гортинская. – СПб. : СПбАППО, 2005. – 52 с.

- определение продолжительности и срока завершения проекта;
- структурирование проекта и разделение его на конкретные задания и пакеты работ;
- определение необходимых ресурсов проекта – персонала, материалов, технологий;
- определение хода выполнения работ проекта и обеспечение координации выполнения отдельных работ проекта;
- определение очередности и направлений использования ресурсов проекта (рабочей силы и материалов);
- обеспечение финансирования проекта⁸¹.

Планирование, в первую очередь, предполагает декомпозицию целей проекта – деление общей цели на ряд отдельных подцелей (задач), отнесение их к отдельным работам. При создании системного структурированного плана проекта осуществляется агрегирование, то есть согласование отдельных задач реализации проекта между собой.

Существуют несколько разновидностей структурирования планов. Чаще всего на практике используются:

1) объектно-ориентированные планы, ориентированные на результат или продукт; план будет отражать объекты, компоненты, конструктивные элементы и т. д.;

2) функционально-ориентированные планы, составленные на основе технологических операций – принятия решений, планирования, конструирования, производства, контроля и т. д.;

3) фазово-ориентированные планы, ориентированные на модель фаз проекта, описывает содержание действий, предпринимаемых на каждой фазе.

Возможно создание и смешанных планов, включающих элементы каждого из перечисленных выше видов.

Планирование осуществляется с использованием следующих средств:

Списки последовательности действий – план ключевых событий и поэтапный план. К первым относится план, включающий лишь значимые (ключевые) для достижения цели проекта дей-

⁸¹ Зуб, А. Т. Управление проектами [Текст] / А. Т. Зуб. – М. : Юрайт, 2014. – 422 с.

ствия, ко вторым – план, в котором время реализации проекта разбито на равные моменты времени (дни, недели, месяцы, кварталы), каждому из которых соответствует желаемое состояние развития проекта (движения к цели).

2. Сетевое планирование, которое предусматривает разбивку проекта на виды деятельности и определение количества времени, необходимого для каждого из них, что позволяет увидеть отдельные этапы (работы) выполнения сложного проекта и получить представление о путях достижения целей. Использование данного средства планирования позволяет отобразить всю совокупность действий и событий, необходимых для выполнения всех частей проекта и взаимоотношений между видами деятельности.

3. Планирование с помощью полосовых диаграмм, которые отражают текущую стадию реализации проекта в соотношении с еще предстоящими действиями и сроками завершения работы. Продолжительность каждого вида деятельности указана в виде полосы. Полосы затеняются по мере реализации данного этапа плана. Преимуществом данного средства планирования является то, что оно дает возможность сразу определить текущее состояние каждого вида деятельности и предельные сроки выполнения проекта.

Именно этап планирования и разработки как ключевой для создания и реализации проекта углубленно осваивается в ходе формирования УК-2 «Разработка и реализация проектов» на уровне бакалавриата. Это связано с тем, что на основе осуществленного целеполагания происходит выбор максимально благоприятных альтернатив, способных привести к результату с максимальной скоростью и минимальными затратами. Происходит «процесс ментальной и материальной инвентаризации»: анализ необходимых материальных, человеческих, информационных, временных ресурсов. Производится выбор действий, конструируется их последовательность для решения задачи в рамках поставленной цели. Этот алгоритм предопределяет ход дальнейшей проектной деятельности, и ошибки в его разработке

исправить на этапе реализации гораздо сложнее, чем при проектировании⁸².

Можно выделить следующие действия, которые включает определение круга задач в рамках поставленной цели и выбор оптимальных способов их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений:

– обоснование цели и задач действий в конкретной ситуации;

– сбор и анализ правовой информации, имеющихся материальных и нематериальных ресурсов в соответствии с поставленной целью и решаемыми задачами, определение ограничений;

– подбор способов решения поставленных задач, обеспечивающих достижение цели, в соответствии с имеющимися ресурсами и ограничениями;

– оценка целесообразности подобранных способов решения поставленных задач.

Реализация (осуществление) проекта

Данный этап жизненного цикла проекта связан с выполнением работ проекта, необходимых для достижения основных целей. Содержание совместной работы на этом этапе состоит в разработке и реализации комплекса мер, направленных на достижение целей и решение задач, сформулированных ранее. Осуществление проекта всегда несет в себе изменения вещественной системы или предметной области, в которой реализуется проект, перевод системы из существующего в желаемое состояние. Для каждого из видов проектов этап его реализации выстраивается специфическим образом. Материальный проект в стадии исполнения имеет совершенно иную временную структуру, нежели проект интеллектуальный⁸³.

⁸² Рыбалкина, П. В. Проектное мышление как новый культурный феномен [Текст] / П. В. Рыбалкина // Научные ведомости. – Серия Философия. Социология. Право. – 2017. – № 3 (252). – Выпуск 39 – С. 158-161.

⁸³ Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

Проект, вне зависимости от его объемов, сложности, условий инвестирования, должен осуществляться в соответствии с выбранной технологией или разработанным планом, то есть последовательностью действий, направленных на получение промежуточного или конечного результата, воплощающего в реальность задуманную идеальную модель, уровень практической реализации проекта⁸⁴.

Каждый из участников может приступать к реализации намеченных действий и последовательному решению поставленных задач вполне осознанно. Рассмотрим основные требования к этапу реализации проекта.

1. Любой проектный шаг каждого из участников определяется логикой создания или преобразования предмета проектирования и всегда оказывается соотношенным с конкретной задачей (локальным заданием), в соответствии с разработанным планом. Члены команды всегда должны четко представлять, что, зачем, в какой срок им предстоит сделать, каковы могут быть полученные результаты, их место в общей структуре проекта.

2. Осуществление проекта требует организации эффективной коммуникации проекта – процесса, в ходе которого одни участники проекта передают другим информацию по поводу достижения целей проекта. Цель коммуникации – добиться от принимающей стороны (отдельный участник проекта, команда проекта, эксперт) точного понимания отправленного сообщения. При этом необходимо, в первую очередь, обеспечить систему обратной связью между членами команды. Она предполагает наличие у самих участников проекта установки на критическое отношение к своим действиям, умение «отслеживать» происходящее с помощью специальных процедур и приемов, разработку приемлемых форм присутствия в проекте аналитиков, экспертов или других «сопровождающих» лиц. Качественная коммуникация связана с тем, что каждый участник проекта должен представлять, где, у кого, в каких формах он может найти помощь и поддержку в случае затруднений в выполнении действия, задания, решения во-

⁸⁴ Ильина, О. Н. Методология управления проектами: становление, современное состояние и развитие [Текст] : монография / О. Н. Ильина. – М. : ИНФРА-М ; Вузовский учебник, 2011. – 208 с.

проса, каков оптимальный объем информации, какие информационные каналы могли быть использованы, насколько достоверна и точна информация, возможна ли ее интерпретация и т. п. Также необходима минимизация барьеров коммуникации, которые ограничивают обмен информацией или могут прервать его, сделать невозможным.

3. Осуществление постоянной объективной промежуточной оценки полученных результатов (мониторинг) и коррекция на этой основе хода проекта и действий участников проекта повышают вероятность его успешного завершения. Это требует разработки для каждого вида деятельности (действия) хотя бы примерных критериев и (или) показатели его успешности, правил и меры нормирования требований к промежуточным результатам.

Контроль исполнения проекта – это систематический процесс сбора и обработки информации, обеспечивающий оперативную оценку состояния реализации проекта для обоснования и принятия решений по управлению временем, стоимостью, ресурсами и качеством выполняемых работ⁸⁵.

Основными задачами контроля являются: систематический и планомерный мониторинг всех процессов реализации проекта, определение и проверка фактических данных о состоянии проекта, сопоставление полученных результатов с запланированными и выявление отклонений, прогнозирование последствий, обоснование необходимости принятия корректирующего воздействия.

Для успеха проекта его создается контрольная система, отвечающая требованиям гибкости, экономичности, полезности для проекта, этической приемлемости для исполнителей и команды проекта, быстроты реагирования, удобства в документировании, способности к расширению.

Процесс контроля строится на основании:

- данных о состоянии проекта – наличие и расход ресурсов, соблюдение временных рамок на контрольный момент (дату);
- данных о динамике проекта – достигнутые результаты, завершённые и длящиеся операции;

⁸⁵ Мазур, И. И. Управление проектами: учеб. пособие [Текст] / И. И. Мазур, В. Д. Шапино, Н. Г. Ольдерогге ; под общ. ред. И. И. Мазура. – 3-е изд. – М. : Омега-Л, 2012. – 453 с.

- суждений о будущем состоянии и прогрессе проекта на основе анализа приведенных выше данных.

Одна из основных функций контроля в исполнении проекта помимо создания максимальных условий для реализации плановых действий и решений – обеспечение обратной связи в системе управления. В данном случае контроль выступает средством мотивации работников, так как позволяет увидеть возможность достижения личных целей в рамках общего плана проекта. Это обеспечивается требованиями к системе контроля, которые включают: точность; своевременность; полноту информации; единые требования к представлению информации для всех участников проекта.

Существуют три вида контроля: предварительный, текущий и заключительный.

Предварительный контроль осуществляется до фактического начала работ по реализации проекта и направлен на соблюдение определенных правил и процедур, как правило, касающихся ресурсного обеспечения работ.

Текущий контроль осуществляется непосредственно в ходе исполнения проекта. Его основная цель – оперативное регулирование хода реализации проекта. Текущий контроль основан на сравнении достигнутых результатов с установленными в проекте показателями (временные, ресурсные, бюджетные). В зависимости от принятой модели жизненного цикла проекта используют: контроль на момент 50 % готовности работ (по плану); контроль в заранее установленных ключевых точках; регулярный оперативный контроль; экспертная оценка степени выполнения работ и готовности проекта.

Заключительный контроль проводится на стадии завершения проекта для интегральной оценки реализации проекта в целом. Его основным назначением является обобщение полученного опыта для дальнейшей разработки и реализации проектов-аналогов и совершенствования процедур управления.

Завершение проекта – завершение и закрытие проекта, включая разрешение всех спорных вопросов⁸⁶.

Завершение проекта включает в себя следующие группы задач, которые значимы для рассматриваемой компетенции УК-2 «Разработка и реализация проектов»:

- завершение работ по созданию продукта проекта,
- планирование и реализация контрольных мероприятий с целью выявления, анализа невыполненных работ, их осуществления,
- расформирование команды проекта;
- анализ опыта проекта, подготовка сообщений, докладов, презентаций.

Особое место при завершении проекта занимает роспуск команды проекта. Можно говорить о жизненном цикле не только проекта, но и его команды⁸⁷. Одна из ключевых проблем в процессе закрытия проекта – поддержание высокой эффективности работы команды проекта. Основное внимание следует уделять эмоциональному состоянию членов проектной команды, а процедура расформирования должна быть проведена максимально бережно. Каждому члену команды необходима объективная оценка его деятельности. Им следует предоставить возможность увидеть результаты своих усилий и ощутить удовлетворение от проделанной работы.

Не менее важен на заключительном этапе жизненного цикла проекта анализ достижений и ошибок, выявление новых управленческих приемов. Осуществление такого анализа предполагает внутреннюю и внешнюю (экспертную) оценку процесса реализации и результатов проекта. Целесообразно задокументировать результаты, подготовив аналитический доклад, портфолио проекта, поделиться ими, представить сообщение на конференции, круглом столе.

⁸⁶ Основы профессиональных знаний и Национальные требования к компетентности (НТК) специалистов по управлению проектами [Текст]. – ЗАО «Проектная ПРАКТИКА», 2013. – 259 с.

⁸⁷ Белешова, А. Project Management: закрытие проекта [Электронный ресурс] / А. Белешова. – URL: <http://www.bkworld.ru/archive/y2007/n08-2007/>. – (Дата обращения: 12.06.2018).

Целостное освоение УК-2 «Разработка и реализация проектов» на уровне магистратуры описывает понятие **Управление проектами** – деятельность, направленная на достижение поставленных задач, реализацию определённых планов, используя имеющиеся ресурсы; это использование знаний, умений, методов, средств и технологий при выполнении проекта с целью достижение запланированного результата. Это координация всех имеющихся ресурсов на протяжении жизненного цикла проекта, которая ведет к запланированному результату.

Основные виды деятельности по управлению проектами, которые предстоит изучить студентам в ходе освоения УК-2 «Разработка и реализация проектов» были рассмотрены выше. Поэтому представляется целесообразным при анализе данного понятия опираться на функции⁸⁸, реализуемые участниками проекта. Это позволит в большей степени определить специфику формирования компетенции на уровнях бакалавриата («Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений» и магистратуры («Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла»).

1. Функция планирования. Данная функция предполагает постановку целей разного уровня, определение средств их достижения в соответствии с имеющимися в распоряжении внешними и внутренними условиями и ресурсами. Планирование основывается на решении проблемы, которое включает в себя определения проблемы и принятия решений. Проблемы могут быть внутренними, внешними, техническими, управленческими, межличностными и т. д. Процесс принятия решений состоит из анализа проблемы с целью выявления, оценки альтернатив и выбора лучшей из них.

2. Функция организации. Эта функция связана, в первую очередь, с созданием команды проекта, условий, норм и каналов коммуникации, установление вертикальных и горизонтальных связей в проекте, распределением ответственности и ресурсов.

⁸⁸ Зуб, А. Т. Управление проектами [Текст] / А. Т. Зуб. – М. : Юрайт, 2014. – 422 с.

3. Функция работы с командой проекта, которая связана с мотивацией и управлением членами команды с целью достижения поставленных целей и получение запланированного результата. Реализация данной функции связана с такими явлениями как лидерство и управление. Рассматриваемая компетенция УК-2 «Разработка и реализация проектов» предполагает освоение студентами различных функциональных отношений – как руководящих (ведущих, лидирующих), так и отношений подчинения (ведомых). Работа руководителя предполагает: постановку заданий, планирование, инструктаж, контроль, оценку, мотивацию, организацию, демонстрацию личного примера⁸⁹. Для обеспечения эффективной работы руководитель должен в максимальной степени согласовывать интересы индивидов, групп и решение управленческих задач, так чтобы они не противоречили друг другу.

Лидерство способно оказать влияние на работу сотрудников на разных этапах жизненного цикла проекта. Оно включает в себя:

- установление направления – определение перспектив необходимых изменений для достижения стратегических целей проекта;
- организацию сотрудничества для успешной реализации проекта. При этом необходимо учитывать, что команда проекта – это временный коллектив сотрудников, основная задача которого – получить конкретный результат. Этого возможно добиться в том случае, если установится климат сотрудничества, а стремление к хорошей работе, взаимопомощь станут нормой;
- мотивацию и воодушевление, выражающиеся в стремлении «поддерживать тонус» команды, преодолении барьеров (как внутренних, так и внешних).

4. Функция контроля связана с ходом выполнения плана проекта и промежуточных результатов. При этом обращается особое внимание на стандарты производительности и эффективности, на ключевые моменты проекта, на существенные его детали, что отражается в информационной системе проекта. На осно-

⁸⁹ Веснин, В. Р. Практический менеджмент персонала: пособие по кадровой работе [Текст] / В. Р. Веснин – М. : Юристъ, 2001. – 496 с.

вании итогов контроля осуществляются необходимые корректирующие действия.

5. Функция рефлексии и оценки хода и результатов выполнения проектной работы, осуществления представленных выше функций. Цель – понимание необходимости изменений в собственной деятельности и деятельности команды проекта. В основе этой функции лежит представление о том, что организации – это открытые системы, и их цели и деятельность должны быть адаптированы к изменяющимся силам во внутренней и внешней среде.

Существуют различные подходы к управлению проектами: классический, гибкий, операционный, адаптивный, системный и т. д., которые отличаются методами и процедурами организации проектной деятельности на каждом из этапов жизненного цикла проекта. С точки зрения формирования у студентов УК-2 «Разработка и реализация проектов» предпочтительным, на наш взгляд, является системный подход, который рассматривает с одной стороны проект как целостность, обеспечивающую получение запланированного результата, а с другой – позволяет выделить наиболее значимые отдельные компоненты⁹⁰. Данный подход задает модель управления проектами в комплексном и структурированном виде. Она содержит три укрупненных блока:

1. субъекты управления: участники проекта и команда управления;

2. объекты управления: проекты и программы, фазы жизненного цикла объектов управления;

3. процесс управления: уровни управления, функциональные области управления, стадии процесса управления.

Все блоки и элементы модели находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости.

Данный подход позволяет рассматривать компетенцию УК-2 «Разработка и реализация проектов» на двух уровнях – ба-

⁹⁰ Ильина, О. Н. Системный подход к управлению проектами в организации [Электронный ресурс] / О. Н. Ильина. – URL: https://pm.hse.ru/data/2017/03/13/Монография_Ильина.pdf. – (Дата обращения: 10.06.2018).

калавриата и магистратуры – как поэтапное развертывание ее освоения в ходе процесса обучения в высшей школе. Формируемая у студентов бакалавриата способность «определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений» (код Б.УК-2.), представлена в виде ключевых элементов, относящихся к конкретному блоку управления проектом. Логичным продолжением целостного освоения рассматриваемой компетенции является способность «управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла» (код М.УК-2), формируемая на уровне магистратуры, в рамках которой создается представление обо всех блоках системной модели управления проектами, студенты приобретают опыт проектной деятельности в своей профессиональной или предметной сфере.

В то же время это свидетельствует о том, что УК-2 «Разработка и реализация проектов» может быть рассмотрена как условие успешного формирования профессиональных компетенций студентов.

Сказанное выше позволило обосновать сущность и содержание УК-2 «Разработка и реализация проектов». Сущность данной компетенции рассматривается в контексте системного подхода к осуществлению проектной деятельности и управлению проектами. Все этапы жизненного цикла проекта рассмотрены через компоненты проектной деятельности (проектирования). Отдельно выделена коммуникативная деятельность как умение выстаивать продуктивное взаимодействие с участниками проекта и партнерами, так как коммуникации – важная составная часть любой проектной работы.

2.3. Командная работа и лидерство

В любой сфере общественной жизни нужны инициативные, творческие, умеющие взять на себя ответственность люди. Люди, которые способны и готовы создать и работать в команде с разным количеством участников и дифференцированным уровнем задач, способные повысить эффективность работы команды и ее производительность. Умение работать в команде и качества ли-

дера формируется не только на основе внутренних установок индивида, но и под влиянием внешних факторов: воспитывающей среды, условий жизнедеятельности человека и пр. Образовательная среда высшей школы одновременно является и средством и условием формирования навыков работы в команде и развития лидерских качеств и условием.

Универсальная компетенция «командная работа» необходима для любой профессиональной деятельности и связана с эффективным включением человека пространство общественно-экономических отношений.

В отечественной науке XX века дефиниция «командная работа» не употреблялась, но сложилась прочная теория, связанная с принципами становления и развития коллектива. Наибольший вклад в разработку проблемы коллектива внес выдающийся отечественный педагог А. С. Макаренко, последовательное развитие идеи А. С. Макаренко получили в педагогических трудах В. А. Сухомлинского, И. П. Иванова, А. Н. Лутошкина, К. Д. Радиной и др.

В 70-е гг. XX века в отечественной науке начали проводиться исследования студенческих коллективов. Так, исследователи М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович считали, что каждый коллектив представляет собой социальное объединение людей, деятельность которых направляется на достижение общественно полезных целей⁹¹. Современная концепция воспитательного коллектива (Т. А. Куракин, Л. И. Новикова, А. В. Мудрик) рассматривает его как своеобразную модель общества, отражающую не столько форму его организации, сколько те отношения, которые ему присущи, ту атмосферу, которая ему свойственна, ту систему человеческих ценностей, которая в нем принята. При этом детский коллектив рассматривается как модель, в которой отражаются отношения сегодняшнего дня общества и тенденции его развития. Для общества коллектив является средством достижения стоящих перед ним воспитательных задач, а для воспитанника он выступает прежде всего свое-

⁹¹ Дьяченко, М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.

образной средой его обитания и освоения опыта, накопленного предшествующими поколениями. В настоящее время исследуются такие вопросы теории коллектива, как массовое, групповое и индивидуальное в коллективе, проблема коллективного целеполагания; формирование социальной направленности личности и развитие творческой индивидуальности членов коллектива; идентификация и обособление в коллективе в их единстве. Данные исследования и полученные на их основе выводы важны для понимания сущности и содержания командной работы.

На наш взгляд, обоснование сущности и структуры универсальной компетенции командная работа и лидерство должно основываться не только на наследии теории коллектива, но и включать методологически иные понятия: **команда, командная работа, лидерство, командообразование, эффективность команды, управление командной работой, взаимодействие в команде, командные роли**. Анализ данных терминов позволит нам операционализировать структуру компетенции.

Команда – это группа в организации, достигшая высокого уровня развития и продуктивности, действующая как новая система, единая общность, в которой сочетаются преимущества формальных и неформальных групп при отсутствии их недостатков, обеспечивается наиболее эффективное и экономичное достижение результатов организации и удовлетворение личных и социальных потребностей членов команды⁹².

Немалый вклад в изучение командного подхода внес российский ученый А. С. Макаренко, работы которого лежат в смежной сфере научного знания: на стыке социологии и педагогики.

Чтобы стать коллективом, группа должна пройти нелегкий путь качественных преобразований. На этом пути А. С. Макаренко выделил несколько стадий (этапов).

Первая стадия – становление коллектива (стадия первоначального сплочения). Первая стадия считается завершенной, когда в коллективе выделился и заработал актив, воспитанники

⁹² Спивак, В. А. Лидерство. Учебник для академического бакалавриата [Текст] / В. А. Спивак. – Юрайт, 2015.

сплотились на основе общей цели, общей деятельности и общей организации.

Вторая стадия – усиление влияния актива. Теперь уже актив не только поддерживает требования педагога, но и сам предъявляет их членам коллектива, руководствуясь своими понятиями о том, что приносит пользу, а что – ущерб интересам коллектива. Если активисты правильно понимают потребности коллектива, они становятся надежными помощниками педагога. Работа с активом на этом этапе требует пристального внимания педагога⁹³.

Третья и последующие стадии характеризуют расцвет коллектива. Чтобы подчеркнуть уровень развития коллектива, достаточно указать на уровень и характер требований, предъявляемых друг другу членами коллектива: более высокие требования к себе, чем к своим товарищам.

Командная работа (Teamwork) – это совместная целенаправленная работа специалистов, решающих общую задачу на основе интеграции знаний в различных профессиональных областях по правилам, выработанным сообща.

Коллективные формы организации труда не являются чем-то принципиально новым, востребованным только на настоящем этапе развития общества. Корни этого явления тянутся из глубины веков. Коллективные формы организации труда зародились из родового быта. Немаловажным фактом является, что XX век в России прошел под эгидой бригадной организации труда, когда в СССР правила коммунистическая идеология и был контроль со стороны партийных органов⁹⁴.

У истоков изучения методов командной работы стояли многие ученые. Ярким представителем является Дж. Морено, предложивший метод измерения межличностных отношений в команде. Большую базу знаний о командной работе содержат научные теории в сфере менеджмента, а также 5 теории в смежной дисциплине – социологии управления. В сфере менеджмента

⁹³ Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов [Текст] : учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2006. – С. 302.

⁹⁴ Соколин, Б. Кризисная экономика России: рубеж тысячелетий [Текст] / Б. Соколин. – СПб. : Лики России, 1997. – 350 с.

наиболее известны работы Э. Мэйо, Ф. Скиннера, Р. Танненбаума и Ф. Массарика. В области же социологии управления знаменательными фигурами, которые изучали командную работу, являются Ф. У. Тейлор, Ф. Герцберг, Р. Акофф.

Отечественные же ученые изучали проблему командной работы в основном в рамках педагогики. Однако есть ученые, которые изучали ее в рамках управленческой науки. К ним относятся Т. Ю. Базаров, И. В. Рыбкин, Т. С. Пыркова. Также в этой сфере известны работы таких российских ученых, как В. Михеев, О. А. Козлов, Е. В. Попова, О. В. Евтихов и др.

Командная работа и **лидерство** тесно связаны между собой. Командная работа может привести к повышению результативности за счет реализации группового потенциала, но для этого в группе, по мере ее развития, должны сформироваться соответствующие условия, стимулы. Важнейшим фактором развития команды является наличие руководителя – человека (специалиста), который способен влиять на людей, способен выстраивать взаимоотношения между лидером и членами группы, умеющего совместно с командой выработать решения, приводящие к реальным изменениям и достижению результатов.

Рассматривая профессиональный стандарт руководителей разного уровня, можно убедиться, что и состав компетенций, и масштаб деятельности, и границы полномочий и ответственности управленцев различны и зависят от занимаемой должности. Довольно сложно создать единые, универсальные перечни требований и компетенций лидеров в разных сферах деятельности.

В современной науке компетенции лидера, каждый блок уместных для лидера знаний фактически представлен в отдельных научных дисциплинах, например, таких как теория менеджмента, деловые коммуникации, мотивация работников, социология и психология управления, психология, социальная психология, социология, конфликтология, криминология и др.

Основные принципы и подходы к лидерству как явлению:

- лидерство как явление конкретно, ситуативно, системно, измеряемо, разнообразно, уникально и в значительной степени субъективно с позиций разных групп интересов и отдельных личностей;

- требования к профессиональным и личностным качествам лидера на конкретном рабочем месте должны быть определены, а показатели их уровня измерены;

- исследование лидерства должно происходить на научной основе, на основе понимания его системной сущности и зависимости от ситуации, то есть с использованием научного, системного, ситуативного подходов;

- исследование, измерение, прогнозирование, коррекция лидерства требуют высокого профессионализма от заинтересованных субъектов и групп и больших затрат времени, труда и других ресурсов;

- при проведении любых обсуждений, споров соблюдается принцип достижения однозначности толкования терминов, понятий, явлений, их определенности;

- лидер предпочитает социально-психологические методы влияния, но при этом владеет и при необходимости применяет также и экономические и административно-правовые методы управления;

- эффективное влияние, основанное на взаимодействии субъектов, реализуемое только при условии достаточно адекватного и глубокого представления субъектов друг о друге и о себе, на основе построения более-менее адекватных моделей друг друга⁹⁵.

Универсальные компетенции призваны учитывать специфику профессий и соответствовать требованиям рабочего места лидера и ситуации, в которой находится возглавляемая лидером группа или организация. По мнению В. А. Спивака следует обратить внимание на состав необходимых лидеру ключевых качеств и компетенций в любой сфере общественной жизни:

- профессионализм лидера в выбранной сфере деятельности;

- наличие у него системного мышления;

- наличие у лидера высоких этических стандартов поведения;

- наличие у лидера высокого эмоционального интеллекта;

- наличие компетенций в области командообразования и поддержания высокой продуктивности команды;

⁹⁵ Спивак, В. А. Лидерство. Учебник для академического бакалавриата [Текст] / В. А. Спивак. – Юрайт, 2015. – С. 101.

- наличие стремления к созданию идеальной организации, в качестве которой выступает истинно инновационная организация;
- владение лидером методами организации коллективной умственной деятельности, диагностики девиаций и конфликтов, их устранения.

Несмотря на век информации и программирования, люди – остаются главной ценностью и основным ресурсом любого бизнеса в современном мире. И каждый начинающий или уже опытный руководитель стремится использовать этот ресурс с максимальной эффективностью. Неоспоримая истина: чем теснее взаимодействует коллектив, тем большую пользу и прибыль он сможет принести организации, так как это позволит с высокой результативностью и более быстрым темпом решать самые сложные задачи и воплощать идеи в жизнь. Современный рынок имеет огромное количество товаров и услуг, а, следовательно, выстоять в такой насыщенной конкуренции сможет, по истине, уникальный продукт. Достичь этого гораздо проще, имея при себе верную команду единомышленников⁹⁶.

Процесс **формирования команды** может быть стихийным, а также целенаправленным. Стихийный процесс характеризуется появлением неформальных лидеров и сплоченностью вокруг общей деятельности, которая и становится целью: путешествия, спорт, музыка. Целенаправленный подход к процессу командообразования требует от руководителя ясного представления причин серьезных изменений в системе управления. Создание команды – многоступенчатый и продолжительный процесс, который включает ряд этапов: знакомство, сплочение посредством построения команды (англ - team building), выработка единых целей и задач, определение роли каждого человека в команде, разработка методов работы в спорных и кризисных ситуациях, выбор различных механизмов мотивации, мониторинг продук-

⁹⁶ Морозова, И. С., Чумак, А. С. Особенности процесса командообразования в российских организациях [Электронный ресурс] / И. С. Морозова, А. С. Чумак. – URL: <https://moluch.ru/archive/173/45737/>. – (Дата обращения: 27.05.2018).

тивности последующей деятельности работников при решении возникших проблемных ситуаций⁹⁷.

Образование команды проходит в несколько этапов:

1. Адаптация – происходит взаимное информирование и анализ задач. Люди осторожно общаются друг с другом, образуются пары и тройки, вырабатывают нормы и принципы взаимоприемлемого поведения. Эффективность командной работы на данном этапе низкая.

2. Группирование – создаются небольшие подгруппы по симпатиям и интересам. Выявляются несовпадения личной мотивации и целей командной работы.

3. Кооперация – члены команды осознают свое желание работать над решением задачи.

4. Нормирование деятельности – разрабатываются нормы и принципы взаимодействия в команде. Возникает ощущение доверия, межличностное общение находится на высшем уровне.

5. Функционирование – это стадия принятия решений для конструктивного решения задач. У каждого появляется своя роль. Команда открыто проявляет и разрешает конфликты. Появляется наличие хорошей и адекватной организационной структуры, хороший психологический климат. Организация эффективной командной работы на этом этапе может считаться успешно завершённой.

В настоящее время различают несколько **технологий повышения командной эффективности**.

1. Тимбилдинг (team building) в переводе с английского языка означает построение эмоционально сплоченной команды, путем выполнения совместных упражнений, которые невозможно сделать в одиночку.

2. Тимдесинг (team design) сконцентрирован на принципах проектирования команды, распределения в ней ролей, факторах организации команды.

3. Ретиминг (reteaming – переформирование команд) – технология, которая позволяет создавать эффективные управленче-

⁹⁷ Картушина, Е. Н. Командообразование как потребность в современном процессе управления персоналом [Текст] / Е. Н. Картушина // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №5 (051).

ские команды. Так как команда строится на межличностном взаимодействии участников, большую роль играет субъективный фактор. Поэтому стоит рассматривать командную работу с психологического аспекта.

Существует три основных фактора **эффективной работы команды**. К ним относятся:

1. удовлетворение индивидуальных потребностей членов команды;
2. успешное взаимодействие в команде;
3. решение поставленных перед командой задач.

Эти элементы взаимозависимы. Например, личное удовлетворение зависит не только от успешного решения задач, но и от качества взаимоотношений в команде, а также от социальных аспектов командной работы. Высокий уровень сплоченности может повысить эффективность всей организации. У высоко сплоченных команд меньше проблем в общении, меньше недопонимания, напряженности, враждебности и недоверия, а производительность их труда выше, чем у несплоченных групп.

Эффективность работы команды зависит также от следующих видов работы:

1. управления количественным составом команды;
2. управления функциональными обязанностями членов команды;
3. распределения функциональных и командных ролей.

Управляя этими видами командной работы, можно контролировать эффективность командной работы, повышая результативность и добиваясь успехов в реализации проектов изменений.

Для того, чтобы выполнять эти задачи, лидер команды или посредник должны выполнять следующие функции:

1. Планирование. Определение целей и задач команды. Создание реального плана.
2. Инициирование. Объяснение того, почему этот план необходим. Выделить задачи для членов команды. Установление стандартов команды.
3. Контроль. Убеждение в том, что все действия направлены на цель. Поддержка постоянного обсуждения. Руководство действиями и решениями команды.

4. Поддержка. Поощрение и дисциплина команды и отдельных лиц. Создание командного духа для снятия напряжения и сглаживания разногласий.

5. Информирование. Предоставление новой информации команде. Получение информации от команды. Подведение итогов предложений и задач.

6. Оценка. Проверка возможных последствий предлагаемого решения. Оценка эффективности команды. Помощь команде в оценке собственной продуктивности с помощью стандартов⁹⁸.

Эффективность работы команды можно рассматривать также с позиции профессиональной деятельности и организационно-психологического климата деятельности (табл.12).

Таблица 12.

Эффективность работы команды с позиций организационно-психологического климата

<p>В профессиональном отношении эффективность – это, прежде всего, нацеленность всей команды на конечный результат, инициатива и творческий подход к решению задач. Высокая производительность и ориентированность на лучший вариант решения, активное и заинтересованное обсуждение возникающих проблем дополняют ее характеристику</p>	<p>С позиций организационно-психологического климата эффективной можно назвать такую команду, в которой: неформальная атмосфера; задача хорошо понята и принимается; ее члены прислушиваются друг к другу; обсуждают задачи, в которых участвуют все члены; ее выражают как свои идеи, так и чувства; конфликты и разногласия присутствуют, но выражаются и центрируются вокруг идей и методов, а не личностей; группа осознает, что делает, решение основыва-</p>
---	---

⁹⁸ Модель командной работы, Джон Эдейр [Электронный ресурс]. – URL: // <http://www.klubok.net/article2423.html>. – (Дата обращения: 13.12.2018).

Существует множество показателей эффективности работы команды.

Д. Макгрегор, например, предлагает следующие характеристики:

1. Атмосфера, которую можно ощутить или наблюдать, является неформальной, комфортной, релаксирующей (способствует снятию напряжения). Рабочая атмосфера не содержит очевидных напряжений, люди вовлечены и заинтересованы процессом работы, нет скуки.

2. Проводится много дискуссий, в которых все принимают участие, но это дискуссии «по делу» и касаются задач группы. В случае если дискуссия отклоняется от темы, ее можно быстро направить в нужное русло.

3. Задача или цель группы хорошо понимается и принимается ее членами. Задача обсуждается в свободной форме до тех пор, пока не будет сформулирована таким образом, что все члены команды могут найти свое место в ее выполнении.

4. Члены команды слушают друг друга. Все идеи рассматриваются. Люди не боятся выглядеть глупо, предлагая творческую мысль, даже если она кажется чересчур необычной.

5. Существует несогласие. Группа принимает его, а не избегает конфликтов и не «делает вид», что все хорошо и прекрасно. Несогласие не подавляется. Причины конфликтов осторожно изучаются, и группа ищет способы их решить, а не подавить оппозицию. С другой стороны, нет «тирании меньшинства». Несогласные не стремятся доминировать над группой или проявлять враждебность. Их несогласие – это выражение различия в точках зрения. Они ожидают, что их услышат и будет найдено решение.

В концепции командных ролей Р. М. Белбина, где основной идеей является то, что при построении команды в первую очередь надо учитывать не знания участника, а модель поведения, которую он будет демонстрировать в команде. Командные роли – это кластеры поведения, а не отдельные черты характера или особенности деятельности.

Реализатор – претворяет идеи в практические дела. Характеризуется как дисциплинированный, надежный, предусмотрительный, консервативный, исполнительный. Обладает выраженными организаторскими способностями. Практичный. Недостаточно гибок, невосприимчив к непроверенным идеям.

Контролер – доводит деятельность до продукта, избавляет команду от ошибок, стремится получить наилучший результат из возможных. Это организованный, добросовестный, эмоционально неустойчивый человек, добивающийся совершенства во всем с тенденцией беспокойства по поводу мелочей.

Ведущий – распределяет задачи, знает, когда делегировать ответственность в группу, а когда принять на себя. По характеру спокойный, уверенный в себе, управляемый, способен без предубеждения оценивать достоинства всех предложений, мотивирован на достижение целей.

Мотиватор – выступает как зачинщик мероприятий, постоянно тянет команду за собой, использует разнообразные подходы к делу. Характеризуется как отзывчивый, динамичный, склонен к недовольству, раздраженности и нетерпению.

Аналитик – привержен лучшей идее, а не собственной, способен оценить конкурирующие предложения. Он благоразумный, предусмотрительный, стратегично мыслит. Ему свойственны рассудительность, проницательность, хорошие умственные способности, не умеет мотивировать других.

Генератор идей – выдвигает новые идеи, пути решения поставленной задачи. Он индивидуалист, креативен, талантлив, устремлен к творчеству, недооценивает практические детали.

Гармонизатор – разряжает обстановку, сглаживает противоречия между «трудными» личностями и помогает им конструктивно сосуществовать в одной команде, направляя их в конструктивное русло. Социально ориентированный, спокойный, чувствительный, способен нести ответственность за людей и отвечать за ситуацию, создавать и поддерживать командный дух.

Изыскатель – обнаруживает новое во внешней среде: идеи, ресурсы. Налаживает полезные внешние контакты и проводит переговоры. Экстраверт, увлеченный, пытливый, общительный, хорошо контактирует с людьми и разрабатывает что-то новое.

Теряет интерес к работе, когда проходит ее первоначальная привлекательность.

В разных сферах общественной жизни для формирования команды все чаще применяются пришедшие из зарубежной практики методики тимбилдинга – тренинги, направленные на улучшение взаимодействия между сотрудниками, сплочение коллектива, осознание общих для всех целей и задач. Существует огромное количество таких современных методик, которые помогают не только сплотиться, но и объединиться вокруг общей цели⁹⁹.

Вуз и период обучения в вузе является одним из условий, способствующих развитию лидерского потенциала и умению работать в команде. В ходе организации образовательной и внеучебной деятельности формируются профессиональные навыки: поиск и применение информации, навыки проектной и презентационной деятельности, умение работать в команде, конкурентоспособность будущего специалиста, коммуникативные навыки, целеполагание, организация процесса и оценка, самоорганизация, самоконтроль самоанализ результатов своей деятельности. Вуз также создает условия для формирования личностных качеств лидера и членов команды: ответственность, решительность, коммуникативность и др. Одним из способов формирования и развития лидерских качеств и умений работать в команде является студенческое самоуправление, поддержка и сопровождение творческой деятельности студентов. В рамках студенческого самоуправления и образовательной деятельности в каждом коллективе создаётся конкретная модель команды (студенческая группа, студенческих коллектив, студенческое объединение) и эффективность команды зависит и от способов управления и взаимодействия в команде ее членов.

Знания, умения, технологии, соответствующие указанным компетенциям, рекомендовано формировать последовательно по

⁹⁹ Морозова, И. С., Чумак, А. С. Особенности процесса командообразования в российских организациях [Электронный ресурс] / И. С. Морозова, А. С. Чумак. – URL: <https://moluch.ru/archive/173/45737>. – (Дата обращения: 27.05.2018).

уровням образования, для каждого из которых представлено вновь осваиваемое содержание.

Входной уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции при освоении программы бакалавриата соответствует требованиям к результатам освоения образовательной программы при получении среднего общего образования, определенным Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования, в частности – умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты.

Выпускник школы должен

Знать:

- роли, которые человек может реализовывать в совместной деятельности (лидер, исполнитель, генератор идей, эксперт и пр.);

- способы разрешения конфликтов (сотрудничество, компромисс, согласование позиций, конструктивный спор и пр.).

Уметь:

- бесконфликтно общаться и осуществлять совместную деятельность (со сверстниками и взрослыми);

- учитывать позицию других людей при взаимодействии;

- эффективно разрешать конфликты (со сверстниками и взрослыми).

Владеть:

- совместной работой для реализации общей цели (работать вместе на общую цель);

- пониманием и способами учета позиции других людей при решении совместных задач (при возникновении споров, непонимании, возникновении разных точек зрения);

- способами разрешения конфликтов.

В связи с этим, **на уровне бакалавриата**, *когнитивный компонент* должен включать как понимание студентом основ командной работы, так и ключевые метазнания в области образования и эффективности деятельности команды. *Поведенческий компонент* обеспечен умениями в области применения

способов управления командой и применения технологий принятия решений.

Уровень магистратуры характеризуется знаниями, умениями и навыками, в основе которых лежит систематическая оценка деятельности команды, позволяющая определить способы совершенствования командной работы, скорректировать действия команды в зависимости от меняющихся условий и потребностей, предать опыт командной работы.

Таким образом, компетенция УК-3 «Командная работа и лидерство» является действительно универсальной, так как обеспечивает формирование навыков командного взаимодействия и лидерских стратегий в различных областях деятельности для обеспечения эффективности организаций в динамических условиях современного общества. Формирование данной компетенции невозможно без интеграции теоретического и практического обучения, создания квазипрофессиональных ситуаций, отражающих процесс обучения в ходе трудовой деятельности.

2.4. Коммуникация

Коммуникация – один из ключевых навыков XXI века. В современном мире сложно представить себе жизнь специалиста в той или иной области без коммуникации. Навыки общения нужны любому человеку, чтобы успешно адаптироваться и социализироваться в обществе, осуществлять деловые и профессиональные контакты.

Формирование коммуникативной компетенции необходимо при подготовке кадров высшей квалификации для решения коммуникативных задач в профессиональной деятельности. Значимость компетенции, в частности, определяется необходимостью владения государственным и иностранным языками для осуществления профессиональной деятельности для успешной реализации научной межкультурной коммуникации.

Для начала обратимся к определению дефиниции «коммуникация» (от лат. «communicatio», от «communico» – делаю об-

щим, связываю, общаюсь). В научной среде нет единого подхода к данному понятию. Приведем некоторые определения:

Коммуникация – передача того или иного содержания сообщения от одного сознания (массового или индивидуального) к другому сознанию¹⁰⁰.

Коммуникация – специфический акт обмена информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания¹⁰¹.

Коммуникация – это обмен информацией, который осуществляется при помощи языка и других знаковых систем¹⁰².

Коммуникация – информационная связь субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной¹⁰³.

Коммуникация – тип взаимодействия между людьми, предполагающий обмен информацией¹⁰⁴.

Анализ всего множества определений сводится к общему: коммуникация – это передача и получение информации с помощью такой знаковой системы, которая понятна всем сторонам коммуникации. Стоит отметить также, что в этом процессе второй стороной может выступать как отдельный человек, так и группа лиц или технические средства.

Коммуникация может проходить по разным сценариям, с разным количеством участников, с разной целью и итогами. Коммуникация может быть как физической – общение человека с другим человеком или группой людей (живое общение, общение с помощью средств ИКТ и т. д.), так и виртуальной – общение человека с печатными материалами, ПК или мульти-

¹⁰⁰ Руденко, А. М., Литвинова, А. В. Психология массовых коммуникаций [Текст] / А. М. Руденко, А. В. Литвинова. – 2015. – С. 6.

¹⁰¹ Таратухина, Ю. В. Деловые и межкультурные коммуникации [Текст] : учеб. пособ. / Ю. В. Таратухина. – М. : Юрайт, 2016. – С. 10.

¹⁰² Павлова, Л. Г. П12 Деловые коммуникации [Текст] : учебник / Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – М. : КноРус, 2016. – С. 8.

¹⁰³ Педагогическое речеведение [сл.] // Академик : [Интернет-коллекция сл. и энцикл. ; Электронный ресурс]. – URL http://ped_recheved.academic.ru. – (Дата обращения: 13.12.2018).

¹⁰⁴ Философский словарь // ВСловаре.ру : он-лайн сл. [Электронный ресурс]. – URL: <http://vslovarе.ru/slovo/filosofskij-slovar>. – (Дата обращения: 13.12.2018).

медиа-средствами. Коммуникация – это процесс приема, передачи и обработки информации и, что самое главное – получение обратной связи от других субъектов общения; это возможность приобщения человека к всему тому культурно-историческому опыту, что накопило человечество за время своего существования, возможность лично развиваться и, наконец, это возможность рассказать всему миру о своих достижениях.

Как известно, любой человек имеет свою собственную картину мира, основанную на тех знаниях и опыте, которые он подчеркнул за время своего личностного развития. Именно поэтому особенно важно в процессе коммуникации уметь сопоставлять разные представления о мире и достигать максимального взаимопонимания между субъектами деятельности. Только в этом случае возможно определить решение проблемной ситуации и дальнейший алгоритм действий. Естественно, важнейшим инструментом в этом процессе и становится коммуникация. Именно поэтому одним из основных критериев, предъявляемых к будущим работникам, все чаще выдвигается готовность к коммуникации, то есть способность к деловому конструктивному общению в устной и письменной формах.

Структура коммуникации включает в себя:

1. двух или более участников-коммуникантов, наделённых сознанием и владеющих нормами некоторой семиотической системы (языка);
2. ситуацию (или ситуации), которую они стремятся осмыслить и понять;
3. тексты, выражающие смысл ситуации в языке или элементах данной семиотической системы;
4. мотивы и цели, делающие тексты направленными, то есть то, что побуждает субъектов обращаться друг к другу;
5. процесс материальной передачи текстов¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Азаренко, С. А., Рузавин, Г. И., Флиер А. Я., Бернштейн, В. С., Александров, А. В. Коммуникация. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2002–2018. – URL: <http://gtmarket.ru/concepts/7132>. – (Дата обращения: 12.05.2018).

Процесс коммуникации – основа для развития и функционирования всех субъектов социума: отдельной личности, группы лиц или общества в целом, потому что именно этот процесс делает возможными связи между людьми и теми общими ценностями, которые у них есть. Именно благодаря умению человека общаться, вступать в коммуникацию стала возможной связь поколений, аккумулирование и передача накопленного опыта, создание системы совместного труда и его разделения, именно благодаря коммуникации мы имеем ту культуру, в которой живем.

Среди всего многообразия видов коммуникации мы особо выделим два – деловую коммуникацию и межкультурную коммуникацию, как основные виды общения в профессиональной деятельности выпускника высшего учебного заведения в поликультурном мире.

Деловая коммуникация – коммуникация в целях решения поставленных задач, достижения определенно уровня профессиональных контактов. От обычного общения деловую коммуникацию отличает то, что оно возникает только по четко определенному поводу и по особому регламенту.

Среди целей деловых коммуникаций можно выделить основные:

- обмен информацией между субъектами;
- создание каналов для обмена информацией между участниками процесса коммуникации;
- установление межличностных отношений и отношений взаимозависимости участников коммуникации.

Деловая коммуникация – один из самых распространенных видов коммуникации. С ней мы сталкиваемся практически ежедневно – на работе, в школе, в государственных учреждениях – общение коллег, подчиненных и начальства, учеников, родителей и педагогов, взаимодействие с партнерами. Главной особенностью деловой коммуникации является ее регламентированность. Любое деловое общение подчиняется установленным нормам и правилам, которые в свою очередь зависят от формы делового общения, целей и задач, а также от национальных и культурных традиций. Отметим наиболее общие нормы и правила:

- корректность;

- вежливость;
- уважение;
- доброжелательность;
- слушание;
- грамотность и др.

Процесс деловой коммуникации может происходить в двух формах – устной и письменной.

К устной форме коммуникации относятся следующие жанры:

– деловая беседа – это разговор между деловыми партнерами в целях установления деловых отношений, принятия решений или решения проблем;

– деловые переговоры – это обсуждение с целью заключения соглашения между деловыми партнерами или заинтересованными сторонами по какому-либо вопросу;

– совещание – это заседание или собрание коллектива группы с целью обмена мнениями или информацией и принятия коллективного решения;

– презентация – это публичное представление чего-либо для аудитории;

– пресс-конференция – освещение для СМИ какого-либо события или темы;

– деловая дискуссия – обсуждение группой лиц какого-либо спорного вопроса или проблемы.

К письменной форме деловой коммуникации также относятся ряд жанров, имеющих свою специфику:

– приказ – распоряжение административного органа с целью решения оперативных вопросов организации;

– договор – соглашение двух или более лиц или организаций, предполагающее констатацию полномочий или обязательств каждой из сторон;

– инструкция – указания, правила пользования чем-либо, порядок пользования чем-либо;

– заявление–письменная просьба или предложение о чем-либо;

– объяснительная записка – документ, дающий разъяснение какой-либо ситуации или документа;

– отчет – документ, содержащий информацию о выполнении поручения, плана или конкретного задания.

В отдельную группу также выделяют такой жанр как деловая переписка. Приведем основные жанры деловых писем: *оповещающие* (письмо-согласие, письмо-отказ, сопроводительное письмо), *убеждающие* (письмо-подтверждение, гарантийное письмо, рекомендательное письмо, письмо-отчет, письмо-предложение, рекламное письмо), *побуждающие* (письмо-заявка, письмо-заказ, письмо-приглашение, письмо-уведомление, письмо-извещение, письмо-просьба, письмо-сообщение, письмо-напоминание, письмо-запрос, письмотребование, письмо-рекламация), *высказывающие отношение к событиям* (поздравление, соболезнование, извинение, благодарность).

Отметим, что знание всех вышеперечисленных жанров деловой коммуникации считается обязательным для выпускника высшего учебного заведения.

Прейдем к определению понятия межкультурной коммуникации. Современный процесс развития межкультурного взаимодействия характеризуется все чаще возрастающей значимостью коммуникации, передаваемой информации и увеличением количества межкультурных контактов. Развитие науки, социальной, экономической, политической и других сфер приводит к тому, что все больше людей вступают в межкультурное взаимодействие для осуществления своего профессионального развития, поиска новых подходов к решению проблем, повышения своей мобильности. Преодоление межкультурных барьеров позволяет современному специалисту более эффективно находить ответы на поставленный вопросы, оценивать разные подходы и, соответственно, выбирать оптимальный путь к достижению цели.

Важнейшим механизмом взаимодействия в этом процессе сейчас является активное развитие интернета и СМИ. Если раньше средства массовой информации считались репродуктором информации, доносящим до определенного круга лиц новости о предстоящих или прошедших событиях, то сейчас ценность СМИ в процессе коммуникации неизмеримо возросла. СМИ становятся необходимым коммуникатором, не просто связывающим продуцентов информации и аудиторию, но и включающих саму аудиторию в коммуникативный процесс. Благодаря быстрому разви-

тию современных СМИ, их переходу «в сеть», мы можем говорить, что в процесс коммуникации включается все большее число коммуникантов – заинтересованных лиц, способных критически оценивать и давать свои комментарии по определенному вопросу. Выход СМИ в интернет позволяет широко раздвинуть рамки для межкультурного взаимодействия и открывает новые горизонты развития современного процесса коммуникации.

В связи с этим возникает логичный вопрос – одинакова ли коммуникация между людьми одной страны и между представителями разных стран. Конечно же нет. Межкультурная коммуникация – это отдельный процесс, который не может совпадать с коммуникацией внутри одной культуры. Сама межкультурная коммуникация возникает уже тогда, когда человек впервые столкнулся с непохожей культурой, увидел отличие своей культуры и культуры других народов и этносов. Приведем некоторые современные определения межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация – это обмен информацией, осуществляемый носителями разных культур, причем то, что коммуниканты являются носителями разных культур, значительнейшим образом влияет на их коммуникацию и в некоторой степени определяет ее ход¹⁰⁶.

Межкультурная коммуникация – это сложное, комплексное явление, которое включает разнообразные направления и формы общения между отдельными индивидами, группами, государствами, относящимися к различным культурам¹⁰⁷.

Межкультурная коммуникация – все виды и формы вербального и невербального общения людей, являющихся представителями и носителями разных этнолингвокультур и владеющих

¹⁰⁶ Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации. [Текст] : учеб. пособие / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал.федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – С. 8.

¹⁰⁷ Боголюбова, Н. М. Межкультурная коммуникация и международный культурный обмен. [Текст] : учеб. пособие / Н. М. Боголюбова, Ю. В. Николаева. – СПб. : Издательство «СПбКО», 2009. – С. 12.

общим языком коммуникации как одним из условий и компонентов ее реализации¹⁰⁸.

Иными словами, межкультурная коммуникация – это некий «диалог культур», благодаря которому происходит взаимопонимание, и, что самое важное, взаимообогащение этих культур.

Современная цифровая среда способствует сближению разных культур, установлению единых ценностей и взаимопонимания между разными народами. Человек начинает играть в этом многоплановом процессе объединяющую роль, аккумулируя в себе разные черты характера, знания и опыт.

Именно поэтому будущему профессионалу, выпускнику бакалавриата, специалитета или магистратуры необходимо включаться в процесс межкультурного общения. Именно в процессе такого общения происходит формирование навыков рассмотрения проблемы с разных сторон, учета разных подходов к процессу решения поставленных проблем.

Как известно, существует два основных вида коммуникации – вербальная и невербальная. В условиях межкультурной коммуникации при использовании любого вида общения могут возникнуть определенные проблемы. Когда мы общаемся с носителями другого языка важно учитывать специфику того языка, на котором происходит общение. Некоторые слова и выражения могут иметь отличную от принятой нами коннотацию и в определенных случаях могут привести к непредсказуемым последствиям. Это же касается и невербального общения. Разные позы, жесты, мимика могут трактоваться в разных национальностях и странах совершенно по-разному (сравните значение качания головой или улыбки в разных культурах).

Исходя из вышеизложенного отметим, что для специалиста в любой области, взаимодействующего с другими культурами, этносами и национальностями, очень важным является овладение

¹⁰⁸ Мошняга, Е. В. Межкультурная коммуникация и диалог культур в сфере международного туризма. [Текст] : монография / Е. В. Мошняга ; Российская международная академия туризма. – М. : Логос, 2011. – С. 18.

гибридом двух предыдущих видов коммуникации – межкультурной деловой коммуникацией.

Межкультурная деловая коммуникация, по А. Т. Болатбаевой, и в письменной (деловая документация, корреспонденция и пр.), и в устной (деловые переговоры, интервью, собеседования, презентации и т. д.) формах отличается своей «жесткой конвенциональностью и создается в контексте, функционирует внутри контекста и зависит от него»¹⁰⁹. Другими словами, Межкультурная деловая коммуникация в каждой ситуации общения зависит от двух факторов – от культуры и языка, на котором происходит общение, и от конкретной ситуации (сюда мы относим и форму взаимодействия – устная или письменная) и проблемы, по поводу которой происходит общение.

Теперь обратимся к достаточно молодому понятию «коммуникативной компетенции». Впервые в отечественную науку понятие коммуникативной компетенции ввел М. Н. Вятютнев. Он определяет коммуникативную компетенцию как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации»¹¹⁰.

Многие ученые дают определение коммуникативной компетенции, приведем некоторые из них.

«Коммуникативная компетенция (к. к.)– термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека. К. к. – одна из важнейших

¹⁰⁹Болатбаева, А. Т. Полилингвальная межкультурная деловая коммуникация [Текст] / А. Т. Болатбаева // Вестник омского государственного педагогического университета. – 2016. – №2. – С. 49.

¹¹⁰ Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах [Текст] / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38.

характеристик языковой личности. К. к. приобретается в результате естественной речевой деятельности и в результате специального обучения»¹¹¹.

«Коммуникативная компетенция – умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу»¹¹².

«Коммуникативная компетенция – это способность человека к общению в одном или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретённое в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество реальной личности»¹¹³.

«Коммуникативная компетенция – это совокупность доведенных или не доведенных до автоматизма осознанных или неосознанных лингвистических и экстралингвистических знаний и умений совершать с этими знаниями действия и операции с целью понимания воспринимаемого или порождения пригодного для понимания устного или письменного текста»¹¹⁴.

«Коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуа-

¹¹¹ Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей [Текст] / М. :Р. Львов. – М. : Академия; Высшая школа, 1999. – С. 92-93.

¹¹² Седов, К. Ф. Дискурс и личность : эволюция коммуникативной компетенции. [Текст] / К. Ф. Седов. – М., 2004. – С. 23.

¹¹³ Царенков, Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. [Текст] / Д. И. Царенков // Русский язык за рубежом. – М. – 1990.

¹¹⁴ Григорьева, Т. Ю. Коммуникативная компетенция как основа коммуникативного подхода при обучении иноязычной коммуникативной деятельности [Текст] / Т. Ю. Григорьева // Сборник трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – Вып. №10 – Ставрополь, 2003. – С. 138.

циям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию»¹¹⁵.

Как мы видим, из приведенных понятий следует, что коммуникативная компетенция может рассматриваться с разных сторон, но она всегда напрямую связана с теми языковыми и речевыми умениями и навыками, которыми должен обладать человек, вступающий в ту или иную коммуникацию с другим человеком или группой людей.

На наш взгляд, определение, данное Е. А. Быстровой наиболее точно отражает сущность понятия «коммуникативная компетенция» и в дальнейшем мы будем основываться именно на этом понимании.

Как известно, при компетентностном подходе большое внимание уделяется практико-ориентированности в процессе обучения. Коммуникативная компетенция, как нельзя лучше укладывается в эту парадигму, так как именно в **процессе** общения и происходит формирование самой компетенции. Подтверждая этот тезис, приведем мнение Е. А. Самойлова, говорящего о том, что коммуникативная компетенция может включать в себя следующие возможные виды действий:

- активное слушание, понимание и интерпретация различных точек зрения;
- изложение своей позиции;
- участие в дискуссии;
- нахождение аргументов в споре;
- убеждение оппонентов в своей точке зрения;
- использование различных жанров коммуникации (монолог, диалог, полилог; сообщение, дискуссия, полемика);
- поиск точек соприкосновения и различий в своей позиции и позиции оппонентов;
- посредничество в конфликтах;
- структурирование выступления;
- расстановка акцентов в выступлении¹¹⁶.

¹¹⁵ Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов [Текст] / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – С. 27.

Как мы видим, практически все действия имеют практическую направленность и могут быть сформированы только в процессе коммуникации с другими людьми.

Коммуникативная компетенция традиционно выделяется как ключевая в процессе обучения как бакалавров и специалистов, так и магистров любого направления или профиля подготовки. Именно эта компетенция содержит в себе необходимые умения современного человека, которые позволяют ему вступать в контакт с другими людьми независимо от их социального статуса, профессии, возраста или особенностей и состояния здоровья.

Люди любой профессии так или иначе вступают в коммуникацию, будь то агроном, инженер, врач, а тем более педагог, чьи виды деятельности напрямую связаны с процессом общения с подопечными.

В третьем тысячелетии огромное внимание уделяется процессам информатизации. Конечно, с развитием IT-технологий коммуникация также шагнуло на совершенно иной уровень. Теперь специалист должен мгновенно реагировать на новые вызовы, которые ставит перед ним общество. На первый план выдвигается способность человека взаимодействовать с другими людьми, умение работать в коллективе, рассматривать проблему с разных точек зрения и договариваться в принятии какого-либо решения. Именно от этого зачастую зависит успешность того или иного проекта.

По мере развития информационного общества мы уже не можем отпустить процесс коммуникации в «свободное плавание», это уже не самостоятельное явление, он нуждается в регуляции и направлении. Появление новых компьютерных технологий приводит к тому, что меняются сами способы общения (например, межличностное общение зачастую начинает переходить в плоскость анахронии).

Ни у кого уже не вызывает удивления то, что молодое поколение намного больше времени проводят в цифровой среде,

¹¹⁶ Самойлов, Е. А. Коммуникация и сотрудничество как ключевые компетенции [Текст] / Е. А. Самойлов // Философия образования. – 2012. – №1. – С. 281-289.

чем их же сверстники 15–20 лет назад. Сейчас практически у каждого человека есть доступ к интернету с телефона, планшета или персонального компьютера. Тем не менее, исследования показывают, что уровень цифровой грамотности пользователей находится на низком уровне. По мнению зарубежных исследователей, отсутствие таких навыков не только мешает эффективности коммуникации как в межличностном общении, так и в профессиональной деятельности, но и может негативно сказываться на темпах роста производительности работников. Умение человека общаться в социальных сетях не может считаться достаточным уровнем коммуникации. Важно научить современных молодых людей пользоваться всеми современными технологиями и использовать их для достижения новых как образовательных, так и профессиональных результатов.

Современная цифровая коммуникация требует навыков, невообразимых в прошлых поколениях. Чтобы успешно общаться в личной, академической и профессиональной жизни, нужны технические ноу-хау, понимание протоколов и норм различных цифровых инструментов, навыки межличностного общения, которые поддерживают взаимодействие с широким кругом людей, и развитое понимание как безопасно использовать информационные технологии.

Развитие новых средств коммуникации (телевидение, радио, интернет) привело к тому, что процессы коммуникации стремительно шагнули вперед и перешли в разряд массовой коммуникации.

Так называемые «новые медиа» начали объединять реципиента информации и его источника в виртуальном мире. Коммуникации в сети интернет сделали возможным активное участие человека в информационном пространстве, сделали возможным появление социальных сетей, разрушающих барьеры в общении представителей разных культур, увеличивающих диапазон социальных и профессиональных контактов. Благодаря электронной коммуникации изменяется восприятие пространства и времени – обе этих категории сильно сжимаются. В связи с этим, все процессы начинают происходить быстрее и развиваться стремительней.

Исходя из этого встает вопрос, какими коммуникативными технологиями должен обладать выпускник университета или академии для осуществления эффективной коммуникации?

Прежде всего, к современным коммуникативным технологиям относят коммуникации, осуществляемые с помощью телевидения и интернета и «связанные с ними коммуникативные практики»¹¹⁷.

Выпускник, да, в целом, и любой студент, а уж тем более преподаватель просто обязан уметь пользоваться современными коммуникативными технологиями, потому что они обладают очень «большим потенциалом влияния»¹¹⁸. Главное – уметь правильно использовать коммуникативные технологии в процессе коммуникации. Велика опасность, что с дальнейшим развитием интернета межличностное живое общение может быть вытеснено общением «через сеть», что в свою очередь, лишит человека навыков общения с реальными людьми. Конечно, стоит использовать коммуникативные технологии только во благо, например, для взаимного обогащения разных культур посредством обнаружения исторических документов, древних свитков, создания цифровых моделей экспонатов и виртуальных экскурсий по мировым музеям и т. д. Развитие современных технологий способствует тому, что сейчас каждый желающий может получить необходимые знания, не выходя из дома, открывать все новые горизонты для своего саморазвития.

Отметим только одну современную коммуникативную технологию, начавшую свое стремительное развитие в последнее двадцатилетие – тексты новой природы (далее ТНП). Вслед за Е. И. Казаковой под текстом новой природы мы понимаем «мысль, зафиксированную на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность

¹¹⁷ Ревуцкая, Е. А., Рязанов, А. В. Современные коммуникативные технологии и традиционное общество [Текст] / Е. А. Ревуцкая, А. В. Рязанов // Власть. – 2012. – №11. – С. 31.

¹¹⁸ Ревуцкая, Е. А., Рязанов, А. В. Современные коммуникативные технологии и традиционное общество [Текст] / Е. А. Ревуцкая, А. В. Рязанов // Власть. – 2012. – №11. – С. 34.

разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)¹¹⁹.

По сути все мы уже знакомы с ТНП, это ничто иное как комиксы, знакомые нам с детства диафильмы, короткие видеоролики, рассказывающие в вольном стиле содержание какого-либо произведения (буктрейлер), стихографики или фигурные стихи, появившиеся еще в XVIII веке в произведениях Державина и многое другое. Иными словами, тексты новой природы – это тексты, сочетающие в себе привычный нам буквенный текст и любое другое знаковое содержание, отличное от языковой системы.

Перспективы развития текстов новой природы все чаще связывают с усложнением восприятия человеком простого текста, что, в свою очередь, связано с развитием массовой культуры и средств массовой коммуникации.

Еще раз отметим, что в контексте перехода России к Болонской системе образования наиболее актуальным становится вопрос овладения выпускниками отечественных университетов межкультурной коммуникацией. К сожалению, в настоящее время выпускники большинства российских вузов не могут осуществлять эффективную коммуникацию на иностранном языке. Если российское образование в ближайшее время сможет занять лидирующие позиции на территории Европы, то только с усиленным вниманием именно к этому аспекту коммуникативной компетенции. Без должного внимания к межкультурной коммуникации говорить о формировании единого образовательного пространства современной Европы не приходится.

Процесс формирования УК-4 напрямую связан с формированием коммуникативных ОПК и ПК. Основными дисциплинами, в которых наиболее ярко формируется данная компетенция можно отметить такие дисциплины как «Теория и практика делового и научного общения», «Связи с общественностью», «Иностранный язык», «Современные информационно-коммуникационные технологии».

¹¹⁹ Казакова, Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования [Текст] / Е. И. Казакова // Психологическая наука и образование. 2016. – Т. 21. – Т№ 4. – С. 102–109.

Анализируя формулировки компетенции для уровня бакалавриата и специалитета – «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном(ых) языке(ах)», и уровня магистратуры – «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия», отметим, что если в первом случае основной упор делается на деловую коммуникацию в обоих ее проявлениях (письменная и устная), то для выпускника-магистранта главным будет уже не просто умение общаться на деловые темы, но и знание современных коммуникативных технологий, их развитие и умение пользоваться ими в профессиональных целях. На наш взгляд, именно умение пользоваться современными коммуникативными технологиями в ближайшем будущем будет основополагающим фактором для определения уровня профессионализма выпускника.

Без сомнения, знание иностранного языка также важно в современном профессиональном обществе, поэтому в обоих определениях мы видим особое выделение осуществления коммуникации на иностранном языке.

На наш взгляд, выпускник магистратуры, уже имея в своем багаже коммуникативную компетенцию, развитую в бакалавриате, должен еще более углубить свои профессиональные знания иностранного языка, освоить умение пользоваться современными коммуникативными технологиями, овладеть приемами разрешения конфликтных ситуаций.

Отметим, что УК-4 «Коммуникация» в бакалавриате, специалитете и магистратуре основывается на некоторых основных понятиях:

Коммуникация – в широком смысле обмен информацией между индивидами посредством общей системы символов. Коммуникация может осуществляться вербальными и невербальными средствами.

Вербальная коммуникация представляет собой словесное взаимодействие сторон и осуществляется с помощью знаковых систем, главной среди которых является язык.

Невербальная коммуникация – общение посредством жестов, мимики, телодвижений и ряда других средств, исключая речевые.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, направленный на удовлетворение потребности в общении и решении коммуникативных задач за счет обмена информацией, осуществления взаимодействия, восприятия и понимания партнерами друг друга.

Деловое общение – взаимодействие между собой двух или более людей, построенное вокруг общей темы общения. Специфика делового общения обусловлена тем, что оно возникает на основе и по поводу определенного вида деятельности, связанной с производством какого-либо продукта или делового эффекта. Его отличительная черта – оно не имеет самовладеющего назначения, не является самоцелью, а служит средством для достижения каких-либо других целей.

Коммуникативные барьеры – внешние и внутренние факторы и причины, мешающие эффективной коммуникации или полностью блокирующие ее.

Коммуникационные технологии – совокупность приемов, процедур средств и методов, которые используются в процессе коммуникационного воздействия субъектом коммуникации с целью достижения поставленных целей и задач.

Подводя итоги нашего рассуждения, отметим, что коммуникативная компетенция, вне всякого сомнения, является универсальной, так как все вышеперечисленное относится к выпускнику любого высшего учебного заведения, именно в процессе коммуникации профессионал становится профессионалом, приобретает необходимые умения и навыки, именно благодаря коммуникации с техническими средствами он способен познавать новые картины мира, открывать для себя новые пространства для нахождения ответов на вопросы. С развитием современного цифрового общества невозможно переоценить значение коммуникативной компетенции для развития современной, науки, технологий, экономики и общества.

2.5. Межкультурное взаимодействие

На современном этапе общественного развития вопросы взаимодействия культур подлежат комплексному переосмыслению. В мире осуществляется интенсивная пространственная массовая подвижность населения. Как результат интернационализации жизни большое значение приобретают проблемы межкультурного взаимодействия, интеграции, международной миграции, активно развиваются процессы поликультурных коммуникаций. Понимание этих процессов является важным для полноценного развития мировой цивилизации в связи с их непосредственным влиянием на социальную, экономическую и культурную сферы жизни современного общества, а умение адекватно воспринимать межкультурное разнообразие и осуществлять эффективное взаимодействие в современном поликультурном мире является важнейшей характеристикой молодого человека, обучающегося вуза.

В работах, посвященных анализу сущности, специфики, типам культуры и особенностям межкультурного взаимодействия (Е. А. Александрова, Ю. В. Ананьев, А. С. Балакшин, М. М. Бахтин, А. Библер, А. Вебер, Г. Г. Гадамер, А. Я. Гуревич, Е. В. Давидович, М. С. Каган, Л. Н. Столович, К. П. Файерабенд, Ю. М. Федоров, В. А. Фортунатова, М. Фуко, Н. З. Чавчавадзе, М. Шелер, О. Шпенглер и др.), культура рассматривается как надприродное, сверхприродное, социальное, человекотворное образование, социальная память человечества, которую надо беречь и межпоколенно передавать. Культура представляет собой концентрированный социальный опыт поколений, позволяющий любому человеку участвовать в его освоении и приумножении. С точки зрения аксиологического подхода, культура – это совокупность ценностей, позитивно значимое явление, способствующее прогрессу человечества, но не его деформации и деградации. Культура кумулятивна, она включает в себя и деятельность, и ее результаты, смыслы и оценки. Согласно определению, представленному в Философском энциклопедическом словаре, ценности – «явления материального и духовного характера, обладающие положительной значимостью, то есть способные удовлетворить какие-либо потребности человека, служить его интересам и це-

лям»¹²⁰. Ценность, таким образом, отражает значимость для людей тех или иных материальных, духовных или природных объектов и явлений.

Несмотря на существующее межкультурное многообразие в современном мире можно выделить ряд ценностей, отражающих систему важнейших норм и принципов взаимодействия, содержание которых не связано непосредственно с конкретным историческим периодом развития общества или конкретной этнической традицией, но, наполняясь в каждой социокультурной традиции собственным конкретным смыслом воспроизводится в любом типе культуры в качестве ценности. К таким, общечеловеческим ценностям, признанным мировым сообществом, относятся: жизнь, свобода, счастье, справедливость, любовь, мир, уважение человеческого достоинства и др. Именно эти ценности должны стать основой понимания межкультурного разнообразия и межкультурного взаимодействия современного человека.

По мнению Н. Д. Зотова, система личностных ценностей складывается в процессе «деятельностного распределенного индивидами содержания общественных ценностей, объективированных в произведениях материальной и духовной культуры. Социальные и духовные ценности, преломляясь через призму индивидуального сознания и поведения, входят в психологическую структуру личности в форме ценностных ориентаций, которые являются важным фактором регуляции взаимоотношений и поведения людей...»¹²¹.

Ценностные ориентации – мера освоения человеком ценностей, сформированное и устойчивое отношение личности к существующим в обществе, социуме, нормам, принципам, правилам поведения людей и готовность действовать соответственно присвоенным идеям и принципам.

Ценностные ориентации, как присвоенные человеком ценности свободы, справедливости, равенства, являются основой межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация – это сложное, комплексное явление, которое включает разнооб-

¹²⁰ Философский энциклопедический словарь. [Текст] : М.:1983. – С. 362.

¹²¹ Зотов, Н. Д. Нравственная активность личности: сущность и этапы становления [Текст] / Н. Д. Зотов. – М., 1981. – С. 17.

разные направления и формы общения между отдельными индивидами, группами, государствами, относящимися к различным культурам. Предметом межкультурной коммуникации можно назвать контакты, протекающие на различных уровнях в разной аудитории в двустороннем, многостороннем, глобальном аспекте. Коммуникация между культурами должна быть направлена на развитие конструктивного диалога, основанного на общечеловеческих ценностях, и равноценного по отношению к представителям других культур.

Категория «межкультурное разнообразие общества» используется с целью фиксации существования человеческих обществ или культур в конкретных регионах или в мире вообще.

В современном мире существует множество документов, поддерживающих идею уважения и принятия межкультурного разнообразия: Всеобщая декларация прав человека (ООН, 1948 г.), Декларация о ликвидации всех форм нетерпимости и дискриминации на основе религии или убеждений (ООН, 1981 г.), Декларация ЮНЕСКО о расе и расовых предрассудках (1978 г.), Белая книга будущего Европы (Еврокомиссия, 2017 г.) и др. Основой для содержательного наполнения процесса формирования УК-5 может служить **Всеобщая декларация о культурном разнообразии**¹²² (принята 31-й сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО, Париж, 2 ноября 2001 г.).

Согласно данному документу, культура должна рассматриваться как совокупность присущих обществу или социальной группе отличительных признаков – духовных и материальных, интеллектуальных и эмоциональных – и что помимо искусства и литературы она охватывает образ жизни, «умение жить вместе», системы ценностей, традиции и верования. В условиях формирования общемировой гражданской культуры, культурное многообразие стало рассматриваться как ее строительный материал, а именно как источник общемировых этических и эстетических стандартов и ценностей, с одной стороны, и сохранения своеобразия отдельных народов – с другой. Межкультурное разнообразие приобрело двойственную роль, значение которой усилилось

¹²² Всеобщая декларация о культурном разнообразии, 2 ноября 2001 г., UNESCO Doc. 31C/Res 25, Annex 1 (2001).

в условиях глобализации, что и признает Всеобщая декларация 2001 года.

Данный международный документ провозглашает следующие постулаты:

- культурное разнообразие проявляется в неповторимости и многообразии особенностей, присущих группам и сообществам, составляющим человечество. Будучи источником обменов, новаторства и творчества, культурное разнообразие так же необходимо для человечества, как биоразнообразие для живой природы (статья 1);

- в обществе следует обеспечить гармоничное взаимодействие и стремление к сосуществованию людей и сообществ с плюралистической, многообразной и динамичной культурной самобытностью (статья 2);

- культурное разнообразие расширяет возможности выбора, имеющиеся у каждого человека (статья 3);

- защита культурного разнообразия является этическим императивом, она неотделима от уважения достоинства человеческой личности (статья 4);

- необходимо сохранять, популяризировать и передавать будущим поколениям культурное наследие во всех его формах (статья 7).

Ссылаясь на Всеобщую декларацию 2001 года о культурном разнообразии, Генеральная конференция Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры 20 октября 2005 года ратифицировала Конвенцию об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения¹²³.

Основные положения данного документа базируются на утверждениях, что «...культурное разнообразие является неотъемлемой отличительной чертой человечества, ...создает богатый и многообразный мир, который расширяет диапазон выбора и обеспечивает питательную среду для человеческих возможностей и ценностей, являясь, таким образом, движущей силой устойчивого развития для сообществ, народов и наций, ...культурное разнообразие, расцветающее в условиях демократии, терпимости,

¹²³ Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. 2011 Edition. Printed by UNESCO.

социальной справедливости и взаимного уважения между народами и культурами, необходимо для обеспечения мира и безопасности на местном, национальном и международном уровнях...»¹²⁴.

В Конвенции предлагается также трактовка понятия «культурное разнообразие». «Культурное разнообразие означает многообразие форм, с помощью которых культуры групп и обществ находят свое выражение. Эти формы самовыражения передаются внутри групп и обществ и между ними. Культурное разнообразие проявляется не только через применение различных средств, с помощью которых культурное наследие человечества выражается, расширяется и передается благодаря многообразию форм культурного самовыражения, но и через различные виды художественного творчества, а также производства, распространения, распределения и потребления продуктов культурного самовыражения, независимо от используемых средств и технологий»¹²⁵.

Таким образом, в содержании данных документов подчеркивается необходимость не только осуществления межкультурной коммуникации, как обмена опытом и информацией, но и межкультурного взаимодействия. Последнее в социально-культурном плане представляет собой процесс взаимного влияния его субъектов на сознание и поведение друг друга, в ходе которого происходит взаимное согласование тех или иных действий и развивается совместная деятельность индивидов или групп, образующих социально-культурные общности для удовлетворения образовательных, творческих, досуговых и других культурных потребностей (Т. Г. Киселева, Ю. Д. Красильников). «Межкультурное взаимодействие – это совокупность разнообразных форм отношений, общения и деятельности между индивидами, принадлежащими к разным социокультурным группам»¹²⁶. По мне-

¹²⁴ Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. 2011 Edition. Printed by UNESCO.

¹²⁵ Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. 2011 Edition. Printed by UNESCO.

¹²⁶ Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст] : учебное пособие / А. П. Садохин. – М. : КИОРУС, 2014. – 254 с.

нию большинства ученых (С. Г. Тер-Минасовой, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, А. П. Садохина, Е. Л. Головлевой, W. Gudykunst, Y. Kim и др.), главным условием эффективности межкультурного взаимодействия являются адекватное взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации, плюрализм.

Культурный плюрализм – социальная ситуация, в которой преобладает культурное многообразие¹²⁷. Культурный плюрализм предполагает построение процесса жизнедеятельности на основе принятия многообразия точек зрения, культур, позиций, мировоззрений. Проявление культурного плюрализма обеспечивается сформированной толерантностью, которая рассматривается нами, как интегративное качество личности, отражающее активную жизненную позицию и готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стиля мышления и типа поведения (исключая асоциальные проявления сознания и поведения).

В современной науке (Д. М. Бондаренко, Е. Б. Деминцева, В.М. Золотухин, А.А. Кораблева и др.) сформировалось представление о толерантности как о фундаментальном универсальном принципе, на котором должны базироваться и мир в целом, и отдельные общества. Среди многих прочих аспектов проблемы толерантности (социальной, гендерной, политической и т. д.) особое значение к началу XXI века приобрели её этнорасовая и конфессиональная составляющие¹²⁸.

Таким образом, толерантность может рассматриваться, во-первых, как условие эффективного общественного развития, и,

¹²⁷ Большой толковый социологический словарь [Текст]. – М. : АСТ ; Вече, 1999. – 446 с.

¹²⁸ Бондаренко, Д. М., Деминцева, Е. Б., Кавыкин, О. И., Следзевский, И. В., Халтурина, Д. А. Образование как фактор утверждения в обществе норм этноконфессиональной толерантности в условиях глобализации [Текст] / Д. М. Бондаренко, Е. Б. Деминцева, О. И. Кавыкин, И. В. Следзевский, Д. А. Халтурина // История и современность. – 2007. – № 2. – С. 153-184.

во-вторых, как важнейшая характеристика личности современного человека.

Анализ теоретических источников (В. М. Золотухин, Е. В. Швачко, Е. В. Магометова, Л. В. Скворцов, М. Уолцер) позволяет выделить следующие аргументы в поддержку первого утверждения:

1) толерантность возникает в общественном (массовом) сознании, оформляется как общественный идеал и предполагает безусловное принятие обществом различий, демократизацию и либерализацию общественного строя;

2) толерантность является основой мира и опирается на потребности общества в организации мира и согласия среди граждан;

3) толерантность проявляется в ситуациях политкультурности социального пространства и выполняет следующие мирообеспечивающую и культуросохраняющую функции.

Согласно исследованиям А. А. Погодиной, являясь качеством личности, «...толерантность формирует индивидуальный склад человека, проявляющийся в особенностях толерантного поведения и в толерантном отношении к другим людям. Выступая в качестве нормы, толерантность служит средством упорядочения социального взаимодействия, в соответствии с чем личность получает конкретные «образцы» поведения, реализует их в дальнейшем взаимодействии с окружающими»¹²⁹. Толерантность способствует не только мирному сосуществованию различных субъектов действительности, но и успешному самоутверждению личности, самореализации человека в обществе. В этом случае она обретает личностно значимый смысл в процессах самостоятельного освоения социального опыта и образования и обуславливает при этом социально одобряемое поведение и активную позицию личности в деятельности по:

– познанию (определенный прирост знаний) и пониманию (по мнению Д. А. Леонтьева, главная составляющая рефлексив-

¹²⁹ Погодина, А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников [Текст] : дисс. ...канд. пед. наук. / А. А. Погодина. – Ярославль, 2006. – С. 19-20.

ного сознания и мышления, лежащих в основании принятия) позиций другого и позиций своего «Я»;

– признанию, принятию и выражению определенного отношения (в рамках позитивного общения) к данным позициям;

– взаимодействию с другим при сохранении собственной автономизации (быть с другим, но сохранять свое «Я») и автономизации другого;

– анализу результатов взаимодействия с другой культурой.

Таким образом, толерантность как личностно значимая ценность представляет собой внутренний, эмоционально освоенный субъектом ориентир на конструктивное взаимодействие с представителями социума, имеющими существенные отличия от самого субъекта, предполагает развитие социальных качеств личности, безусловное принятие личностью различий, способность к сотрудничеству и диалог, опираясь при этом на потребности личности в безопасном общении с социумом, в свободной самореализации в обществе. Готовность к конструктивному взаимодействию, прежде всего к сотрудничеству и диалогу, предполагает систему установок, знаний, умений, социальных качеств (ответственность, справедливость, доброжелательность и др.), позволяющих организовать социальные контакты на принципах партнерства и ненасилия. В соответствии с этим толерантность отражает различного рода мотивы, установки, убеждения, направленные на осознание определенной стратегии и тактики поведения, общения, их осуществление, оценку предполагаемых трудностей и анализ происходящего взаимодействия.

Итак, мы считаем, что основными ориентирами в процессе формирования универсальной компетенции «Межкультурное взаимодействие» (УК-5) могут выступать следующие положения:

- кумулятивность культуры определяет рассмотрение указанной компетенции в контексте знаний норм, ценностей и достижений культуры, осознания личностной и социальной значимости данных дефиниций;

- необходимым условием успешного формирования компетенции является способность личности воспринимать и учитывать межкультурное разнообразие в процессе социальных контактов;

- толерантность, как основополагающий принцип существования общества и функционирования отдельной личности, должна стать одним из приоритетов современного образования.

Такой подход к пониманию сущности компетенции определяет ее надпредметный и комплексный характер, интегративность и многофункциональность, и поддерживает идею последовательности и непрерывности ее формирования на всех ступенях высшего образования. Компетенция (УК-5) занимает существенные позиции в формировании комплексного образовательного результата, так как способность воспринимать, анализировать и учитывать межкультурное многообразие является основой существования человека в современном мире и основой деятельности специалиста в любой сфере.

Индикаторы и дескрипторы проявления компетенции формулируются с учетом образовательных результатов, предусмотренных стандартом общего образования, в частности, сформированными в средней школе представлениями о существовании гражданских и нравственных ценностей и их содержании (общественный порядок, законопослушание, равенство граждан перед Законом, уважение прав и свобод человека, толерантность к чужим взглядам, не противоречащим общечеловеческим и национальным ценностям, и пр.). В «портрете выпускника основной школы» отражены такие к нему требования: «...уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов»¹³⁰.

В разделе «Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования» также зафиксированы характеристики, являющиеся основой для формирования УК-5:

- «...усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной;

¹³⁰ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/>. – (Дата обращения: 13.12.2018).

- формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции...;

- освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества»¹³¹.

На первой ступени обучения в вузе (бакалавриат) предполагается формирование компетенции «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах» (УК-5). Данная компетенция реализуется через формирование следующих индикаторов:

- осознание межкультурного разнообразия общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах в точки зрения национальных, религиозных, языковых, коммуникативных особенностей;

- целенаправленный поиск и использование информации о межкультурном разнообразии в процессе межличностного и профессионального общения;

- интерпретация проявлений межкультурного многообразия;

- характеристика системы общечеловеческих ценностей: жизнь, свобода, счастье, справедливость, любовь, мир и др.;

- характеристика содержания Всеобщей декларации прав человека и Всеобщей декларации о культурном разнообразии;

- проявление национальной, религиозной, половой, профессиональной толерантности;

- организация диалогового взаимодействия с людьми, независимо от их национальной и культурной принадлежности, взглядов и убеждений.

Данные характеристики, с одной стороны, опираются на систему представлений и личностных качеств, сформированных в средней школе, а с другой, являются основой для последовательного развития компетентности студента в вопросах межкультур-

¹³¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/>. – (Дата обращения: 13.12.2018).

ного взаимодействия на следующей ступени высшего образования (магистратура, специалитет). Формулировка УК-5 для второй ступени высшего образования «Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» предполагает наряду с наличием сформированных ценностно-смысловых установок личности, развитие готовности и способности осуществлять непосредственное взаимодействие в условиях изменяющегося социального контекста.

Индикаторами проявления данной компетенции, соответственно, являются:

- характеристика культурного разнообразия общества (в национальном, религиозном, языковом, социальном контекстах);
- осознание необходимости конструктивного межкультурного взаимодействия в личностной и профессиональной сферах;
- поиск и использование необходимой для межкультурного взаимодействия информации об особенностях отдельных этнических, религиозных, социальных групп;
- построение межкультурного диалога с учетом правил межкультурного взаимодействия в повседневной жизни и в профессиональной деятельности (уважение к собеседнику, безоценочность суждений; проявление доброжелательности и интереса к собеседнику; недопущение дискриминации; субъектность позиции; открытость и доверие);
- осуществление надситуативного и конструктивного межкультурного взаимодействия в различных социальных контекстах;
- отбор и использование в процессе взаимодействия эффективных и адекватных ситуации способов и средств;
- оценка эффективности процесса межкультурного взаимодействия;
- разработка и реализация программы самосовершенствования, в том числе и по осуществлению конструктивного межкультурного взаимодействия.

Отталкиваясь от индикаторов проявления компетенции, мы считаем, что в процессе ее формирования должны быть использованы субъектно-ориентированные средства и технологии: решение учебных кейсов, моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия, ролевые и деловые игры.

Выбор *учебных кейсов* в качестве основного средства формирования УК-5 обусловлен актуальностью идей метода кейс-стади, обоснованных А. М. Долгоруковым¹³².

1. Метод предназначен для получения знаний по вопросам, истина в которых плюралистична, в которых есть несколько ответов; задача педагога – получение не единственной, а многих истин и развитие у обучающихся умения создавать и решать проблемное поле.

2. Акцент обучения переносится на совместную выработку знания, на сотворчество педагога и обучающегося.

3. Результатом применения метода являются не только знания, но и навыки деятельности.

4. Технология метода заключается в следующем: по определенным правилам разрабатывается модель конкретной ситуации, произошедшей в реальной жизни, и отражается тот комплекс знаний и практических навыков, которые обучающимся нужно получить; при этом педагог выступает в роли ведущего, генерирующего вопросы, фиксирующего ответы, поддерживающего дискуссию.

5. В процессе работы происходит не только получение знаний и формирование практических навыков у обучающихся, но и развитие системы их ценностей, позиций, жизненных установок, мироощущения.

Также большой потенциал имеют формы, предполагающие моделирование реальных ситуаций взаимодействия или личного выбора.

Деловые симуляционные игры основываются на воспроизведении и анализе реальной ситуации межкультурного взаимодействия. В этом случае деятельность студентов имеет следующую «композицию»: завязка → развитие действия → конфликт → решение → спад действия или дальнейшее «нагнетание» ситу-

¹³² Долгоруков, А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. М. Долгоруков. – URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id. – (Дата обращения: 13.12.2018).

ации → новая проблема. Студенты пытаются проанализировать действия каждого участника ситуации, обнаружить и понять мотивы принятия обучающимися позиции педагога, степень их включенности в те или иные ситуации, определить закономерности и механизмы соответствующего поведения.

Ролевые игры предполагают проигрывание подготовленных мизансцен, принимающих форму диалога, дискуссии и т. д. Как правило, в отличие от организации симуляционных игр инсценированию предшествует большая подготовительная работа (планирование, продумывание участниками содержания сцены, распределение ролей), далее следует проигрывание и анализ произошедшего.

Большим потенциалом для формирования рассматриваемой компетенции обладает реализация *групповых проектов*. Важным является не только ценностно-смысловое содержание проектной деятельности, но и то, что ее использование может целенаправленно решать задачи индивидуально-ориентированного образования: обучающиеся сами выбирают проблему, которая их интересует, источники информации и способы ее решения. Активная позиция студентов обусловлена тем, что в процессе проектной деятельности обеспечивается высокий уровень их субъектности, что содействует формированию ценностных установок и социальной ответственности обучающихся. Развитие субъектности проявляется в том, что каждый студент имеет возможность сам ставить цели, планировать исследование, разрабатывать проект, оценивать его и защищать. Важно, что работа над проектом предполагает обязательную рефлексивную деятельность: оценку того, что каждый приобрел в процессе выполнения задания, что удалось, а что нет, в чем заключались причины неудач и как их можно избежать в будущем. В ходе реализации проекта у студентов развиваются навыки мышления, поиска информации, анализа, экспериментирования, принятия решений, самостоятельной деятельности и работы в группах.

Использование обозначенных средств также способствует формированию и других групп компетенций, предусмотренных стандартом высшего образования (ОПК и ПК). Взаимосвязь УК-5 «Межкультурное взаимодействие» с ОПК и ПК прослеживается в интегративных знаниях, умениях и навыках, которыми должен

овладеть выпускник бакалавриата или магистратуры: знание достижений различных наук, законодательных актов, конвенции о правах ребенка и умение применять нормативно-правовые акты и нормы профессиональной этики в сфере образования и в повседневной жизни; представление о системе общечеловеческих ценностей и осуществление социального взаимодействия на их основе; знание законов развития личности и надситуативное проявление навыков эффективной коммуникации и др.

Таким образом, формирование компетенции УК-5 «Межкультурное взаимодействие» должно осуществляться с опорой на следующие идеи:

- ценностно-смысловое наполнение всех видов образовательной деятельности студентов;
- реализация преемственности уровней и ступеней образования;
- ориентация на использование практико-ориентированных, интерактивных и рефлексивных средств формирования компетенции;
- учет взаимосвязи универсальной компетенции с общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, предусмотренными стандартом высшего образования.

2.6. Самоорганизация и саморазвитие, в том числе здоровьесбережение

Современное общество характеризуется стремительным развитием науки и техники, появлением новых информационных технологий, коренным образом преобразующих жизнь людей. Фундаментальные академические знания в эпоху Интернета и электронных справочников перестают быть капиталом. От человека теперь требуется не столько обладание какой бы то ни было специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, *быть гибким, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы*. Интенсификация производства, «рас-

ширение фактора динамизма и неопределенности»¹³³ меняет профессионально-квалификационную структуру трудовых ресурсов. Востребованным и конкурентоспособным становится профессионально мобильный работник, способный проявлять компетентность самоорганизации и саморазвития. Формирование потребности и умения заниматься саморазвитием и самоорганизацией – важная задача современного высшего образования.

Универсальные компетенции являются общепрофессиональными, они необходимы для любой профессиональной деятельности и связаны с успехом личности в быстро изменяющемся мире.

На наш взгляд, обоснование сущности и структуры универсальной компетенции самоорганизации и саморазвития должно основываться на следующих феноменах: ***непрерывное образование, образование в течение всей жизни, саморазвитие, траектория саморазвития, управление своим временем, приоритеты собственной деятельности, самооценка.*** Анализ данных терминов позволит нам выстроить некий концепт, который будет являться фундаментом для построения и наполнения универсальной компетенции самоорганизации и саморазвития структурными элементами.

Непрерывное образование в последние десятилетия стало одной из центральных проблем современности. Еще в 1989 году результаты исследований, проведенных по проблемам непрерывного образования, были оформлены в виде «Концепции непрерывного образования», где было записано: «...смысл непрерывности заключается в постоянном удовлетворении развивающихся потребностей личности и общества в образовании, всеохватывающем по полноте, индивидуализированном по времени, темпам, направленности, в предоставлении каждому возможностей реализации собственной системы получения образования»¹³⁴.

Существует целый ряд подходов к разработке теории непрерывного образования:

¹³³ Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании [Текст] / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

¹³⁴ Народное образование. [Текст]. – 1989. – №10. – С. 3-12.

- непрерывное образование определяется как способ и процесс (авторский коллектив под ред. В. Г. Онукшина);
- непрерывное образование определяется как идея (Г. П. Зинченко);
- непрерывное образование определяется как деятельность (А. П. Владиславлев);
- непрерывное образование определяется как принцип преобразования и реформирования всей системы образования в стране (В. Н. Турченко, А. В. Даринский);
- непрерывное образование определяется как система (Б. С. Гершунский, А. В. Даринский).

Общее во всех этих подходах – это принципы непрерывного образования, выделенные ведущими исследователями: всеобщность, демократизм и доступность; *непрерывность*, интегративность и преемственность; *принцип самообразования и саморазвития*.

Принцип непрерывности отражает главный ориентир совершенствования системы образования – ***образование в течение всей жизни***. Другими словами, образование непрерывно не потому, что человек постоянно переходит из одной формы обучения в другую, а потому, что, «получая образование определенного уровня и характера или работая, он может параллельно или по мере необходимости дополнять, расширять его другими способами как через систему организованного государственного или общественного образования, так и путем саморазвития и самообразования»¹³⁵.

Вне самообразования и саморазвития идея непрерывного образования неосуществима. Саморазвитие выступает как связующее звено между «дискретно идущими ступенями специально организованного обучения, придавая образовательному про-

¹³⁵ Коджаспирова, Г. М. Культура профессионального самообразования педагога [Текст] / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Экон-информ, 2013. – 330 с.

цессу непрерывающийся, восходящий, целостно завершённый характер»¹³⁶.

Личностное и профессиональное *саморазвитие* можно представить как целостную саморазвивающуюся систему, основанную на деятельностном преобразовании личности себя, порождаемая потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляющаяся в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей¹³⁷.

Важнейшим условием саморазвития является практическая деятельность, направленная на самоизменение, саморегуляцию и самоорганизацию своего поведения, самосовершенствование своих профессиональных и личностных качеств. Так, Т. И. Степанова рассматривает *саморазвитие* как процесс личностного становления под действием внешней среды, организуемый самой личностью на основе внутренних устремлений к будущему¹³⁸. Профессиональное саморазвитие личности как целостный процесс обеспечивается влиянием внешних факторов (образование, культура, среда) на самоорганизацию внутренних факторов (интерес, самостоятельность, активность).

Жесткая профессиональная конкуренция требует от личности постоянного совершенствования профессиональной деятельности и пополнения знаний путем самообразования по типу *«обучение на протяжении жизни»*, постепенно становящегося неотъемлемым компонентом его образа жизни¹³⁹.

Профессиональное саморазвитие продолжается на протяжении всей жизни человека, при этом исследователи, описывая

¹³⁶ Коджаспирова, Г. М. Культура профессионального самообразования педагога [Текст] / Г. М. Коджаспирова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Экон-информ, 2013. – С. 55.

¹³⁷ Гаранина, Ж. Г. Структура и уровни личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов. [Текст] / Ж. Г. Гаранина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6 (часть 1). – С. 179-183.

¹³⁸ Степанова, Т. И. Опережающее образование [Текст] / Т. И. Степанова // Народное образование Якутии. – 2009. – № 3(71). – С. 73–76.

¹³⁹ Миняева, Н. М. Актуализация ресурса самообразовательной деятельности студента: теория и практика [Текст] : монография / Н. М. Миняева ; ООО «Никос». – Оренбург, – 2011. – 315 с.

его при помощи синергетических характеристик типа «неравномерность», «неравновесность», «случайность и непредсказуемость в зоне бифуркации», отмечают также волнообразность, цикличность, дискретность, прерывистость этого процесса, его внутреннюю и внешнюю детерминированность¹⁴⁰.

Самоорганизация обеспечивается регулируемой сознательной деятельностью, ориентировано на организацию и управление собой для достижения поставленных целей. Анализ научно-практической литературы позволяет установить, что вопрос самоорганизации тесным образом связан с процессами самосовершенствования и самообразования, профессионального саморазвития, самопознания, самореализации, самовыражения. Изучив различные трактовки перечисленных нами понятий, мы увидим, что все они характеризуются осознанной, целенаправленной деятельностью, управляемой самой личностью. Соответственно «процесс самоорганизации всегда проявляется в ориентации личности на «самость»»¹⁴¹. В психологии «самость» определяется как преднамеренное планирование человеком своих действий в соответствии с собственными желаниями, это отдача самому себе команды для начала выполнения некоего действия, стимуляция самого себя, осуществление самоконтроля за своими действиями, своим поведением и состоянием. В результате включения внутренних механизмов самоорганизации (автономность, самостоятельность, настойчивость, инициативность, ответственность) личность делает выбор оптимального пути профессионального функционирования и саморазвития, что проявляется в стремлении к продолжению образования, освоению смежных профессий, личностном саморазвитии¹⁴².

¹⁴⁰ Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности [Текст] / Л. Н. Куликова. – Благовещенск, 2001. – С. 342.

¹⁴¹ Носкова, Т. Н., Куликова С. С. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета [Текст] / Т. Н. Носкова, С. С. Куликова // Педагогика. – С. 78-87.

¹⁴² Вялых, В. В., Неволina, В. В. Анализ профессионального саморазвития личности с позиции синергетического подхода [Электронный ресурс] / В. В. Вялых, В. В. Неволina. – URL: <https://cyberleninka.ru>

Самоорганизация предполагает всегда активную позицию личности. Практическим проявлением самоорганизации выступает саморегуляция человека, в основе которой лежит механизм управления собственными физиологическими, психологическими состояниями, поведением, поступками и деятельностью. Таким образом, самоорганизация должна выходить на психологически более точный уровень – уровень самоуправления¹⁴³. Под самоуправлением традиционно понимается способность личности прогнозировать, ставить перед собой дальние цели, самостоятельно планировать свои действия и поступки, выдвигать критерии оценки качества, извлекать необходимую информацию о ходе процесса управления и вносить в него коррективы¹⁴⁴. Самоуправление «является механизмом, условием самоорганизации, сохранения и становления целостной системы ее развития»¹⁴⁵. Сущностные признаки самоорганизации: управляемость и инициативность самой личности, самодеятельное участие, совпадение личных целей с целями основной деятельности, «погруженность» в управленческую деятельность, учет внутренних качеств личности и внешних условий основной деятельности.

Сравнительный анализ структурных компонентов в моделях, связанных с процессом самоорганизации (модель саморегуляции произвольной деятельности О. А. Конопкина, модель организации времени жизни В. Графа, И. И. Ильясова и В. Я. Ляудиса, модель самоорганизации личности студента Н. А. Заенутдиновой, система самоуправления Н. М. Пейсахова и М. Н. Шевцова, структура учебной самоорганизации Я. О. Устиновой) позволил выделить наиболее значимые компоненты этого процесса:

/article/n/analiz-professionalnogo-samorazvitiya-lichnosti-s-pozitsii-sinergeticheskogo-podhoda. – (Дата обращения: 15.05.2018).

¹⁴³ Носкова, Т. Н., Куликова, С. С. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета [Текст] / Т. Н. Носкова, С. С. Куликова // Педагогика. – С. 78-87.

¹⁴⁴ Огарев, Е. И. Компетентность образования: социальный аспект [Текст] / Е. И. Огарев. – СПб. : Изд-во РАО ИОВ, 1995. – 170 с.

¹⁴⁵ Огарев, Е. И. Компетентность образования: социальный аспект [Текст] / Е. И. Огарев. – СПб. : Изд-во РАО ИОВ, 1995. – 170 с.

целеполагание, анализ ситуации, прогнозирование, планирование, самоконтроль и коррекция¹⁴⁶.

Как мы видим, компетенция самоорганизации и саморазвития тесно связана с понятием *самоменеджмента*. Самоменеджмент – это целенаправленное и последовательное применение испытанных наукой и практикой методов и приемов менеджмента в повседневной жизнедеятельности, для того чтобы наилучшим образом использовать свое время и собственные способности, сознательно управлять течением своей жизни, умело преодолевать внешние обстоятельства как на работе, так и в личной жизни¹⁴⁷.

Система самоорганизации дает наибольший эффект тому, кто считает ее неотъемлемой частью своей работы. Для того чтобы стать высокоорганизованным человеком, необходимо иметь волю и упорство, обладать такой четкой системой самоуправления. Основными *критериями самоорганизованности* следует считать, *умение эффективно использовать время, сосредоточенность на главном, умение все делать по порядку, проводить анализ затрат времени*. Все это относится к такому направлению науки менеджмента, как тайм-менеджмент.

Управление временем (тайм-менеджмент) - это научный подход к организации времени и повышение эффекта от его использования; это учёт, распределение и оперативное планирование собственных ресурсов времени; это умение правильно организовать время и эффективно его использовать. Что значит умение контролировать своё время? Это значит, что нужно отводить каждому виду вашей деятельности определённый срок выполнения (время начала и время окончания). Необходимо учесть, что только вы можете это делать. В другом случае ваше время будет контролировать кто-то другой.

¹⁴⁶ Носкова, Т. Н., Куликова, С. С. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета [Текст] / Т. Н. Носкова, С. С. Куликова // Педагогика. – С. 78-87.

¹⁴⁷ Персональный менеджмент [Текст] : Практикум / под общ. ред. С. Д. Резника, – 3-е., доп. и перераб. – М. : ИНФРА-М, 2014. – 304 с. – (Высшее образование).

Важнейшим понятием для понимания сущности самоорганизации и саморазвития является самооценка. **Самооценка** (или же оценка человеком самого себя, своих качеств, возможностей и позиции среди других людей), являясь ядром личности, играет роль важнейшего регулятора поведения и действий человека.

Анализ основных подходов к определению понятия самооценки подтверждает неоднозначность и сложность данного явления. Можно сделать следующие выводы, важные для нашего исследования¹⁴⁸:

- Феномен самооценки рассматривается с точки зрения двух основных подходов: личностного и деятельностного.

- Адекватность самооценки характеризуется мерой совпадения оценки индивидом своей деятельности с внешними оценками этих результатов, характером отражения этого совпадения в его сознании.

- Понятие самосознания в целом лежит в основе проявляемых определений самооценки, также содержит в своей структуре и самопознание, самоконтроль, самопринятие, которые влияют на динамические характеристики личности.

- Проявление структурных составляющих самосознания и самооценки, в том числе, зависит от уровня развития свойств мышления (абстракции, обобщения, анализа, прогнозирования), позволяющих человеку составить представление и понятие о своём "Я".

- Уровень адекватности самооценки обусловлен уровнем развития «Я - концепции».

- Самооценка развивается в течение всей жизнедеятельности, поделённой на два глобальных этапа: до профессионального самоопределения (от рождения до окончания учебной деятельности в среднеобразовательной школе) и профессиональное становление личности как специалиста в избранной трудовой деятельности.

¹⁴⁸ Брель, П. Ю., Шпорин Э. Г. Самооценка как психолого-педагогическая категория [Электронный ресурс] / П. Ю. Брель, Э. Г. Шпорин. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoosenka-kak-psihologo-pedagogicheskaya-kategoriya>. – (Дата обращения: 24.05.2018).

Итак, **компетенция самоорганизации и саморазвития** в профессиональной подготовке выступает как универсальная компетентность, отвечающая всем предъявляемым *требованиям к компетентностям такого уровня*:

- носит надпредметный характер (формируется и функционирует в рамках не одной, а нескольких смежных научных областей и носит междисциплинарный характер, позволяющий решать метазадачи);

- является многофункциональной, то есть овладение ею позволяет решать различные проблемы в профессиональной, социальной и повседневной жизни;

- является многомерной, так как в ней представлены и знания, и способы деятельности, и личностные свойства.

Таким образом, сформированность компонентов компетенции самоорганизации и саморазвития у обучающегося является не только условием достижения эффективного комплексного образовательного результата, но и важным элементом овладения другими компетенциями (общепрофессиональными и профессиональными). Взаимосвязь универсальной компетенции самоорганизации и саморазвития с ОПК и ПК прослеживается в сквозных знаниях, умениях и навыках, относящихся к разным компетенциям: – умение планировать время; – умение пользоваться современными ИКТ; -уметь анализировать информацию; – владеть навыками передачи знаний и обмена опытом.

Отсутствие целенаправленной работы образовательных организаций по развитию компетенции самоорганизации и саморазвития у обучающихся не только будет снижать эффективность развития всех компетенций и качеств, но и затруднит их адаптацию в дальнейшей профессиональной деятельности.

Под формированием компетенции самоорганизации и саморазвития в условиях информатизации образования понимается создание таких условий по управлению образовательной деятельности обучающихся, которые ведут к достижению главной цели, то есть к положительной динамике формирования умений самоорганизации и саморазвития выделенных трех компонентов.

Формированию универсальной компетенции самоорганизации и саморазвития будут способствовать следующие условия

организации образовательного процесса в системе высшего образования¹⁴⁹:

– Мотивацией образовательной деятельности студентов должно стать стремление личности к саморазвитию, к самореализации в профессиональной деятельности, к самообразованию в аспекте профессиональной компетентности специалиста.

– Образовательная деятельность студентов должна организовываться с учетом алгоритма формирования компетенции самоорганизации и саморазвития.

– Содержание выделенных умений компетенции самоорганизации и саморазвития должно раскрываться через выполняемые студентами действия в процессе совершаемой деятельности, что позволит осознать инвариантность процесса самоорганизации и его независимость от предметного содержания учебных заданий.

– Предметом специального усвоения будущими педагогами должно стать знание о целях и задачах совершаемой деятельности, о прогнозировании результата деятельности, о плане учебного задания и его исполнения, о критериях оценивания, о видах контроля и оценивания, о внесении коррективов; о компонентном составе умений самоорганизации.

– Содержательным обеспечением процесса формирования умений самоорганизации у обучающихся в рамках аудиторных занятий должны стать специальные методические приемы, реализуемые в контексте педагогической поддержки. Речь идет о том, что система педагогической поддержки должна представлять собой единство психолого-педагогической поддержки (она ориентирована на мотивацию студентов и заключается в обосновании целей и задач деятельности, в объяснении сущности заданий и их значимости в профессиональной педагогической деятельности, в демонстрации конкретных примеров, образцов с подробным ана-

¹⁴⁹ Куликова, С. С., Носкова, Т. Н. Формирование компетенции самоорганизации студентов как основы обучения в современной образовательной среде университета [Электронный ресурс] / С. С. Куликова, Т. Н. Носкова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsii-samoorganizatsii-studentov-kak-osnovy-obucheniya-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede-universiteta>. – (Дата обращения: 12.06.2018).

лизом) и информационно-технологической поддержки студентов (то есть она ориентирована на предоставление справочной информации, методических рекомендаций и подсказок, практических рекомендаций по выполнению заданий). Система педагогической поддержки дополняет предлагаемые педагогом дидактические материалы и дифференцируется для каждого обучающегося с учетом уровня сформированности мотивации, умений самоорганизации и умений работать на компьютере.

– Содержательным обеспечением процесса формирования компетенции самоорганизации у обучающихся должны стать специальные методические приемы, реализуемые в контексте спроектированных компьютерных дидактических материалов. Это материалы, которые включают в себя описание целей и задач учебного задания, формулировку учебного задания и ожидаемых результатов деятельности наряду с дополнительными указаниями о значимости выполнения задания в профессиональном становлении. Логическая структура в них отражена на основе системы гиперссылок.

– Взаимодействие участников образовательного процесса должно носить характер сотрудничества, в управленческой деятельности процессом обучения приоритет должен отдаваться взаимодействию в системе субъект-субъектных отношений, построенных на рефлексивной основе.

– Процесс формирования компетенции самоорганизации и саморазвития должен быть неотделим от диагностических процедур, осуществляемых педагогом, с их последующим анализом и самооценкой со стороны обучающихся. Речь идет о специализированных тестах, опросниках, о бланках наблюдений и сценариях организуемых бесед и дискуссий.

Наиболее эффективными оценочными средствами компетенции самоорганизации и саморазвития являются *кейсы, портфолио, самооценка*. Все они являются многофункциональными средствами, характеризующимися широким спектром действия как в вопросах оценивания, так и при формировании компетенций, то есть можно их отнести к *формирующим оценочным средствам*.

Преимуществами данных средств оценивания уровня сформированности компетенции самоорганизации и саморазвития являются:

- позволяют индивидуально оценивать каждого обучающегося;
- предоставляют основу для последующего анализа и планирования;
- позволяют выявлять и учитывать в обучении сильные и слабые стороны студента;
- мотивируют обучающихся на занятие позиции активного субъекта собственного саморазвития.

Самым главным в применении средств оценки является не результат (результат самооценки студента, результат решения кейса, результат портфолио), а его процессуальная составляющая, то есть сами процессы формирования портфолио, процессы выполнения кейс-заданий, процессов самооценки.

Логика представления ***структуры компетенции самоорганизации и саморазвития*** основана на идеях непрерывного образования, которое должно быть организовано таким образом, чтобы каждый человек мог в его системе удовлетворить возникающие у него образовательные, профессиональные и культурные потребности.

Данная структура компетенции самоорганизации и саморазвития разработана для родственных и преемственных компетенций, определяющих способность и готовность к самообразованию, саморазвитию, самоорганизации и самореализации выпускников двух уровней высшего образования: бакалавриата и магистратуры. Освоение компетенцией самоорганизации и саморазвития составляют основу осуществления образовательного процесса по овладению другими общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными компетенциями при подготовке бакалавров и магистров.

Индикаторы и дескрипторы, раскрывающие и уточняющие структуру компетенции, рекомендовано формировать последовательно по уровням образования, для каждого из которых представлено вновь осваиваемое содержание.

Входной уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции при освоении програм-

мы бакалавриата соответствует требованиям к результатам освоения образовательной программы при получении среднего общего образования, определенным Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования, в частности сформированностью универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных.

Преимственность уровней образования обеспечивается сформированными в средней школе *метапредметными результатами образования (регулятивными)*: знать о важности рефлексии (самоанализа) своей деятельности и поведения; границы своего знания и незнания в различных областях, свои достоинства и недостатки; уметь соотнести свои действия и их результаты с поставленной целью; определить причины своих поступков; определять пробелы в знаниях и границы своих знаний в разных областях; определить направления саморазвития; поставить новые познавательные задачи и определить средства их достижения; владеть – способами самоконтроля и самоанализа поведения; способами самоанализа своей деятельности (учебной, общественной и пр.); способами постановки новых познавательных задач и средств их достижения.

Преимственность между уровнем среднего профессионального образования и бакалавриатом обеспечивается сформированностью у выпускников образовательных организаций системы СПО общекультурной компетенции (ОК 8) – Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.

Входной уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемый для формирования компетенции «Способен определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки» при освоении *программы магистратуры* соответствует знаниям, умениям и опыту деятельности лица, успешно освоившего компетенцию «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» *программы бакалавриата*.

В связи с этим, *на уровне бакалавриата*, когнитивный компонент должен включать как понимание студентом необходимости стремиться к саморазвитию регулярно и систематично, так и ключевые метазнания в области саморазвития и самоорганизации. *Поведенческий компонент* обеспечен умениями в области тайм-менеджмента, опытом самоорганизации и самооценки.

Уровень магистратуры характеризуется знаниями, умениями и навыками, в основе которых лежат систематическая самооценка собственных действий, позволяющая определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования, а также, способствующая гибкой и мобильной смене (коррекции) траектории саморазвития в зависимости от меняющихся условий и потребностей.

Таким образом, индикаторами проявления в бакалавриате компетенции *УК-6 «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни»* являются:

- обоснование значения самоорганизации и саморазвития для своего образования (обучающийся должен давать определения самоорганизации и саморазвитию, раскрывать принципы образования в течение всей жизни (например, непрерывность, системность, доступность, преемственность), характеризовать причины, обуславливающие целесообразность самоорганизации и саморазвития, иметь стремление к продолжению образования, освоению смежных профессий, личностному саморазвитию);

- понимание и оценка необходимых для самоорганизации и саморазвития качеств (обучающийся должен перечислять и раскрывать качества, необходимые для саморазвития и самоорганизации, адекватно оценивать свои особенности (достоинства, недостатки), определять уровень своего профессионального развития);

- описание способов саморазвития и самоорганизации (будущий бакалавр должен называть способы саморазвития и самоорганизации (чтение научной и художественной литературы; просмотр научно-популярных фильмов; занятие спортом; дополнительное образование; дистанционное образование; общение и опыт взаимодействия с окружающими и др.), уметь охарактеризовать их);

- *управление своим временем* (обучающийся называет и описывает методы тайм-менеджмента (Принцип Парето, Матрица Эйзенхауэра, Интеллект-карты или Mind maps, Пирамида Франклина, Метод АБВГД); будущий бакалавр выполняет задания в установленные сроки, демонстрирует личную организованность (умеет сосредоточиться на главном, делает все по порядку, учитывает и анализирует затраты времени, имеет план действий, который четко выполняет); студент планирует свое время с использованием методов тайм-менеджмента; составляет план на день, неделю, месяц, год);

- *проведение самодиагностики, самооценки и самоанализа* (обучающийся должен подбирать способы самодиагностики, определять проблемы и перспективы своего развития, осуществлять самоанализ, составлять рекомендации по саморазвитию);

- *освоение новых видов деятельности* (обучающийся демонстрирует успехи (участие, победы, руководство) в учебно-воспитательном процессе, участвует в надпредметных проектах, выполняет интегрированные задания);

- *выстраивание и реализация траектории саморазвития* (обучающийся ставит цели (задачи) саморазвития (ближайшей и дальней перспективы), подбирает и обосновывает выбор способов саморазвития и самоорганизации, составляет план саморазвития, подбирает необходимые ресурсы);

- *составление программы саморазвития* (студент разрабатывает программу саморазвития; имеет и представляет результаты саморазвития (грамоты, дипломы, медали и др.)).

На уровне магистратуре предполагается использовать следующие индикаторы проявления компетенции **УК-6 Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки:**

- *формулирование приоритетов собственной деятельности* (обучающийся описывает перспективы личного и профессионального развития, выстраивает иерархию целей и задач саморазвития по приоритетности, обосновывает их приоритетность, перечисляет способы совершенствования собственной деятельности (самообразование, профессиональная подготовка, переподготовка, on-line обучение и др.));

- *определение направления совершенствования собственной деятельности* (студент характеризует способы самооценки, которыми пользуется, имеет собственный бланк самооценки, составляет вопросы для самоанализа);

- *проведение самооценки* (будущий магистр характеризует способы самооценки, которыми пользуется, имеет собственный бланк самооценки, составляет вопросы для самоанализа; проводит самооценку самостоятельно, регулярно, демонстрирует результаты самооценки);

- *разработка и реализация программы саморазвития* (в соответствии с выстроенными приоритетами, студент самостоятельно организует свою работу по составлению программы саморазвития, самостоятельно осуществляет и контролирует ход своего развития);

- *объективное оценивание достигнутых результатов саморазвития* (разрабатывает критерии для анализа результатов самоорганизации и саморазвития, осуществляет самоанализ);

- *гибкое регулирование (изменение, корректировка) траектории саморазвития в зависимости от меняющихся условий и потребностей* (имеет различные варианты собственного развития, вносит изменения в деятельность по самоорганизации и саморазвитию на основе проведенного анализа);

- *реализация процессов саморазвития и самоорганизации* (занимается саморазвитием систематически, регулярно, осознано, демонстрирует готовность активизировать внутренние резервы (знания, умения, навыки, волю, упорство) для достижения целей саморазвития, демонстрирует результаты успешного опыта саморазвития).

Ключевые отличия уровня магистратуры от бакалавриата в освоении компетенции самоорганизации и саморазвития заключаются в следующем:

- в расширении и углублении знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения (если в бакалавриате дается понимание важности и значения саморазвития, его принципов; содержательные характеристики процессов самоорганизации; то в магистратуре речь идет о знаниях вариантов совершенствования саморазвития, особенностей методов и технологий, иными сло-

вами, студент преобразовывает отдельные представления и понятия в стройную систему знаний);

- в магистратуре развивается потребность в прогнозировании, в планировании, в анализе выполняемой деятельности на основе рефлексивных действий, в управлении с ярко выраженной позицией «само». Рефлексивный компонент связан с умениями заглянуть в будущее и наметить перспективу деятельности; он направлен на оценочное отношение к собственной деятельности и внесение необходимых коррективов. Освоенные на уровне бакалавриата компетенции способствуют осуществлению анализа причинно-следственных связей, стимулируют развитие способности к самоизучению, к работе над собой и к применению этой способности к условиям профессиональной деятельности.

К данной же группе относится и компетенция УК-7. «Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности».

Компетенции здоровьесбережения И. А. Зимняя включает в группу компетенций, определяющих отношение к человеку как личности, субъекту деятельности и общения. Компетенция здоровьесбережения, в свою очередь, включает в себя знание и соблюдение норм здорового образа жизни, понимание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическую культуру, свободу и ответственность за выбор образа жизни¹⁵⁰. Е. А. Югова выделяет следующие компоненты здоровьесберегающей компетенции: содержательный (наличие у студента знаний), деятельностный (инвариантные профессиональные здоровьесберегающие знания, в которые входят практические умения) и личностный (интегративные личностные качества, способность к обучению и умения самостоятельно добывать знания)¹⁵¹.

¹⁵⁰ Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Какого его место в системе современных подходов к проблемам образования? [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

¹⁵¹ Югова, Е. А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического вуза. [Текст] / Е. А. Югова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2011. – № 3. – С. 213–217.

Под здоровьесбережением сегодня понимается процесс, включающий в себя совокупность систему превентивных физкультурно-оздоровительных, образовательных, санитарно-гигиенических и лечебно-профилактических мероприятий по охране и укреплению здоровья студентов, учитывающую важнейшие характеристики образовательной среды с точки зрения ее воздействия на здоровье данной группы лиц на каждом этапе его развития¹⁵². Поэтому, важнейшей задачей, которые стоят перед преподавателями вузов является задача развития компетенций здоровьесбережения, а именно способности человека самостоятельно оценивать исходный уровень развития и рационально использовать совокупность имеющихся знаний и умений для поддержания уровня физической подготовленности и здоровья, необходимого для осуществления полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Идея здоровьесбережения населения за последние годы приобрела особую актуальность, поскольку во всём мире отмечается тревожная тенденция гиподинамии, связанная прежде всего со снижением двигательной активности современного человека. Научно-технический прогресс существенно изменил образ жизни людей: доля физического труда взрослого населения снизилась почти на 50 % по сравнению в прошлым веком, тотальная автомобилизация привела к существенному снижению двигательной активности как мужчин, так и женщин¹⁵³. Питание современного человека характеризуется обилием жиров и сахара, что ведет к повышению общей калорийности ежедневных приёмов пищи,

¹⁵² Павлова, А. С., Лифанов, А. Д., Зенуков, И. А., Халилова, А. Ф. Здоровьесбережение как основа непрерывного профессионального образования бакалавров по направлению "энерго и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии" (на материале дисциплины "Физическая культура") [Текст] / А. С. Павлова, А. Д. Лифанов, И. А. Зенуков, А. Ф. Халилова // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – Т. 15. – № 23. – С. 226-230.

¹⁵³ Kobayakov, Y.P. (2003) The concept of human norms of motor activity. In: Theory and Practice of Physical Culture: scientific and theoretical journal, № 11. Downloaded from: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/2003n11/p20-23.htm>.

при этом энергозатраты, ограниченные низкой двигательной активностью, ведут к избытку веса, что, в свою очередь, является причиной целого ряда заболеваний. В связи с этим определение оптимального режима движения для лиц зрелого возраста и внедрение его в образовательные практики взрослых людей относится к ряду особо актуальных научных проблем, в том числе в сфере здоровьесберегающего образования.

Двигательная активность является базовым компонентом деятельности человека и она должна быть высокой для того, чтобы формировать высокий уровень здоровья. Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) были рекомендованы коэффициенты физической активности для взрослых лиц в зависимости от классификации их профессиональной деятельности. Так, для взрослого человека уровень физической активности считается недостаточным, если он составляет ниже 150 минут умеренной или 75 минут интенсивной аэробной нагрузки в неделю или же их эквивалентного сочетания¹⁵⁴. В бюллетене ВОЗ отмечается, что низкие показатели физической активности в мире свидетельствуют о неэффективности мер, принимаемых для её пропаганды, а общество недооценивает важность активного образа жизни.

Положительное влияние физической активности на жизнь человека вообще и на его профессиональную деятельность в частности сегодня не вызывают ни у кого сомнений. Кроме того, значение и роль физической культуры рассматриваются с позиций не только различных возрастных категорий людей, но и с позиций их социальной и профессиональной ориентации. Именно по этому критерию и оценивается значение физической культуры в профессиональной деятельности людей, включая как профессии высокоинтеллектуального уровня, так и различные рабочие профессии¹⁵⁵. Для каждой категории работников предъявляются раз-

¹⁵⁴ Why are we failing to promote physical activity globally? (2013) In: Bulletin of the World Health Organization.;91:390-390A. Downloaded from: <http://www.who.int/bulletin/volumes/91/6/13-120790.pdf>

¹⁵⁵ Акчурина, Б. Г. Физкультурная деятельность как форма воспроизводства духовного и социального здоровья. [Текст] / Б. Г. Акчурина // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 12. – С. 13-16.

ные требования к состоянию работника, его физической силе, здоровью.

Физическая активность основана на потребности здорового человека в движениях, удовлетворение которой служит важнейшим условием для формирования основных структур и функций организма, одним из способов познания мира и ориентировки в нем. Доказано, что нереализованность потребности в движении приводит к снижению умственной активности, влияет не только на физическое, но и на психическое развитие личности. Известно, что при разных типах движений стимулируются различные отделы головного мозга, поэтому так важно устранить у подростков объективно существующий дефицит двигательной активности. Кроме того, физическая активность способствует реализации личностного потенциала обучающихся и раскрытию внутренних резервов их организма, а, следовательно, не противоречит тем акцентам на самости взрослеющей личности, которые составляют суть теорий самоорганизации.

Особенностями современных подходов к развитию самоорганизации личности средствами физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования являются:

1) ориентация на конкретного студента с выстраиванием индивидуального образовательного маршрута;

2) идея саморазвития обучающегося, его социального и профессионального потенциала через признание здоровьесбережения как основной жизненной ценности;

3) через физкультурно-спортивную деятельность формирование базовых навыков физической активности и здоровьесбережения в профессиональной деятельности¹⁵⁶.

Конкретизация содержания дефиниции «самоорганизация», определённой выше, в соответствии со спецификой её формиро-

¹⁵⁶ Марчук, С. А. Модель системы информационной поддержки психофизической готовности студентов к профессиональной деятельности. Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс] / С. А. Марчук. – URL: <http://www.scienceeducation.ru/121-19201>. – (Дата обращения: 20.05.2018).

вания в физкультурно-спортивной учебной и внеучебной деятельности позволяет рассматривать данное свойство в динамике. Так под самоорганизованностью в сфере здоровьесбережения мы понимаем не врожденную способность, а свойство личности, которое можно сформировать. Данное свойство становится устойчивым и закрепляется в структуре личности при наличии у студента положительного опыта целеполагания, планирования и рационализации процесса достижения спортивного результата, развитой мотивационно-потребностной сферы, знания своих способностей и возможностей, осмысленного отношения к выполняемым действиям.

Внедрение физической активности в трудовую деятельность способствует повышению производительности труда, содействует укреплению здоровья, дает возможность меньше утомляться в процессе труда и быстрее восстанавливать работоспособность, противодействовать влиянию неблагоприятных факторов труда и развитию профессиональных заболеваний.

Систематические занятия физическими упражнениями положительно влияют на организм человека. Занимающиеся физическими упражнениями имеют более высокие показатели физического развития и физической подготовленности (общей и специальной выносливости, силовых и скоростных показателей, координации движений и др.) по сравнению с незанимающимися. Они успешнее справляются с производственными нормами.

Физические упражнения нейтрализуют действие некоторых неблагоприятных факторов труда. Снижение утомления, повышение профессиональной работоспособности и производительности труда увеличивают экономическую эффективность производства.

Профессиональный рост специалиста, его социальная востребованность, сегодня как никогда, зависят от умения оперативного управления состоянием своего здоровья.

Формирование у студентов навыков здорового образа жизни и ответственного отношения к своему здоровью в вузе происходит как через содержание специальных учебных дисциплин, так и через внеучебные мероприятия. Как показали результаты проведенных нами исследований, только работа в трех

направлениях: ценностно-формирующее предметное содержание, здоровьесберегающие образовательные технологии и здоровьепропагандирующая внеучебная работа дают положительные результаты.

Нами определены основные характеристики здоровьесберегающей образовательной среды вуза:

- создание благоприятных условий образовательного процесса, соответствующих не только требованиям СанПиНов, но и индивидуальным особенностям обучающихся, создание благоприятного психологического климата;

- социально-педагогическая работа по устранению влияния неблагоприятных здоровьеразрушающих факторов;

- обеспечение рационального и сбалансированного питания студентов и преподавателей;

- создание базы нормативных локальных актов, закрепляющих права и обязанности каждого участника образовательного процесса по сохранению и укреплению здоровья;

- оптимальная, физиологически оправданная организация учебного процесса, использование в учебном процессе средств оптимизации двигательной активности;

- учебно-методическое обеспечение, соответствующее разным адаптационным способностям обучающихся, коррекция содержания образования (адаптивных образовательных программ при наличии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья);

- введение индивидуального и дифференцированного подходов в преподавание учебных дисциплин и организацию практик;

- организация внеучебной работы, направленной на реализацию потребностей и возможностей здоровьесбережения студентов и преподавателей, формирование у них потребности в здоровом образе жизни, обучение способам сохранения здоровья;

- применение способов укрепления физического здоровья учащихся в процессе обучения;

- изучение состояния здоровья студентов и сотрудников университета, создание системы мониторинга здоровья и физического развития; исследование факторов риска заболеваемости;

– формирование физической культуры как фактора гармоничного развития физических и духовных качеств личности, организация групп для занятия физкультурой лиц с различными группами здоровья.

Формированию компетенций здоровьесбережения студентов способствует применение в образовательном процессе здоровьесберегающих технологий. До сих пор у ученых нет однозначного понимания того, что же представляют собой здоровьесберегающие технологии. С нашей точки зрения, самым важным в характеристике любой технологии, реализуемой в образовательном учреждении, является то, насколько она сохраняет здоровье обучающихся, является ли она здоровьесберегающей.

Вместе с тем, учитывая профессиональный контекст высшего образования, при работе со студентами следует особо выделять связь здоровья со способностью организма к адаптации в изменяющихся условиях производственных процессов. Такой подход, с нашей точки зрения, позволит увязать в сознании молодых людей, которые в данный момент «здоровы», неразрывное единство успешной будущей профессиональной деятельности и систематических занятий физическими упражнениями. Здоровьесберегающая образованность студента является неотъемлемым фактором подготовки конкурентоспособного специалиста, в связи с чем крайне важно правильно выбрать стратегию и пути развития здоровьесберегающих технологий как одного из основных практико-деятельностных компонентов формирования современного высококвалифицированного специалиста.

Профессиональная культура здоровьесбережения это часть культуры труда и физической культуры в целом, специфика которой заключается в направленности на содействие развитию и оптимизации условий для реализации в профессиональной деятельности физических качеств и психофизиологических процессов человеческого организма. Формирование профессиональной культуры здоровьесбережения направлено на развитие и совершенствование специальных, профессионально важных физических качеств, двигательных навыков и психофизиологических функций организма, к которым в процессе конкретной трудовой деятельности предъявляются повышенные

требования. Занятия физическими упражнениями с профессиональной направленностью обеспечивают активную адаптацию организма человека к труду (и что особенно важно, к сложным его видам). Это существенно ускоряет профессиональное обучение, создает предпосылки для высокой и устойчивой работоспособности.

Таким образом, здоровьесбережение является важнейшей частью самоорганизации, отражает социальный заказ и общемировые тенденции. Поэтому образовательный процесс должен ориентировать студента на овладение компетенцией здоровьесбережения, что в дальнейшем обеспечит ему конкурентоспособность в профессиональной деятельности.

2.7. Безопасность жизнедеятельности

Успех профессиональной деятельности невозможен без обеспечения ее безопасности. Процесс формирования компетенции, отвечающей за безопасность человека («способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций»), начинается с детства в семье и системе общего образования и продолжается всю жизнь. Профессиональный и жизненный опыт безопасного поведения продолжает развиваться не только за счет психологических ресурсов, которые поступают из внешней среды, но и вследствие взаимодействия в социальной среде и через профессиональное обучение.

Современный человек живет в мире различного рода опасностей, то есть явлений, процессов, объектов, постоянно угрожающих его здоровью. Реализуясь в пространстве и времени, опасности угрожают не только человеку, но и обществу, государству и всему миру в целом. Практически ежедневно СМИ сообщают нам об очередной аварии, катастрофе, стихийном бедствии, социальном конфликте или криминальном происшествии, повлекшим за собой гибель и громадный материальный ущерб.

По мнению специалистов, одной из причин создавшейся ситуации является недостаточный уровень образования – обучения и воспитания – человека в области обеспечения безопасной деятельности. Кто-то возразит, что ведь в российских школах осуществляется подготовка учащихся в области безопасности жизнедеятельности, школьники изучают курс ОБЖ; практически во всех образовательных стандартах высшей школы присутствует курс БЖД, изучая который, студенты рассматривают основные опасные ситуации, способы действия в них. Но при этом, как показывает статистика, риск попадания молодых людей в опасные ситуации, прежде всего, связанные с жизнедеятельностью современного социума, достаточно велик. «Молодежь зачастую оказывается втянутой в различные криминальные группировки, не уделяет внимания вопросам сохранения своего здоровья, легко поддается на уловки мошенников. Нередки случаи, когда молодой человек оказывается в состоянии растерянности в случае попадания в экстремальную ситуацию, как угрожающую его жизни и

здоровью, так и жизни другим. Студенты сегодня, а завтра – специалисты и бакалавры не в должной мере владеют компетенциями в области безопасности жизнедеятельности»¹⁵⁷.

Потребность в безопасности относится к базовым потребностям человека, следующим непосредственно за физиологическими («иерархия потребностей», «пирамида потребностей» А. Маслоу). Ученый объединяет в категорию безопасности такие компоненты как «потребность в безопасности; в стабильности; в зависимости; в защите; в свободе от страха, тревоги и хаоса; потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях; другие потребности». По мнению А. Маслоу, «подобно физиологическим потребностям, эти желания также могут доминировать в организме. Они могут узурпировать право на организацию поведения, подчинив своей воле все возможности организма и нацелив их на достижение безопасности, и в этом случае мы можем с полным правом рассматривать организм как инструмент обеспечения безопасности. Так же, как в случае с физиологическим позывом, мы можем сказать, что рецепторы, эффекторы, ум, память и все прочие способности индивидуума в данной ситуации превращаются в орудие обеспечения безопасности. Так же, как в случае с голодным человеком, главная цель не только детерминирует восприятие индивидуума, но и предопределяет его философию будущего, философию ценностей. Для такого человека нет более насущной потребности, чем потребность в безопасности (иногда даже физиологические потребности, если они удовлетворены, расцениваются им как второстепенные, несущественные). Если это состояние набирает экстремальную силу или приобретает хронический характер, то мы говорим, что человек думает только о безопасности»¹⁵⁸.

Единичный, индивидуальный, личностный аспект проблемы важен, в первую очередь, в связи с мотивацией нашей актив-

¹⁵⁷ Михайлов, А. А. Формирование компонентов культуры безопасности жизнедеятельности в социуме у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / А. А. Михайлов. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16335429/>. – (Дата обращения: 12.06.2018).

¹⁵⁸ Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу ; пер. с англ. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2016. – С. 46-48.

ности в социуме, самореализацией человека. И тогда безопасность может рассматриваться как достигаемый в той или иной степени результат предметной и социальной деятельности, в которой важно выявление, предупреждение, ослабление, нейтрализация, устранение и отражение опасностей и угроз, обеспечение условий защищенности человека.

Само понятие «безопасность» можно рассматривать с различных точек зрения: безопасности государства, общественной безопасности, экологической безопасности, безопасности личности, социальной безопасности и т. д.

Представляется необходимым дать несколько современных определений безопасности. Так, под безопасностью принято понимать такой «уровень защищенности условий реализации потребностей и интересов человека, общества, организации, государства, при котором возникновение вероятных и реальных угроз сведено к минимуму, ибо система предотвращения всех инцидентов направлена на искоренение нарушений стабильного функционирования. Так же безопасность есть такое состояние любой сложной структуры, когда действие всех факторов и коэффициентов не приводит к потере постоянного, нормального состояния, равно как и не тормозит её развитие, влияя на заданный алгоритм становления системы. Или же безопасность – это такое состояние сложной системы, когда действие внешних и внутренних факторов не приводит к ухудшению системы или к невозможности её функционирования и развития»¹⁵⁹.

Обратимся к официальному определению данного понятия, закрепленному в ФЗ N 390-ФЗ «О безопасности», где безопасность понимается как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз»¹⁶⁰. Государственная политика в области обес-

¹⁵⁹ Юрченко, М. В., Давыдов, А. В. Научно-теоретические основания категории «национальная безопасность России» [Текст] / М. В. Юрченко, А. В. Давыдов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 6. – С. 169-170.

¹⁶⁰ Федеральный закон от 28.12.2010 N 390-ФЗ «О безопасности» (ред. от 05.10.2015) [Электронный ресурс]. - URL:

печения безопасности является частью внутренней и внешней политики Российской Федерации и представляет собой совокупность скоординированных и объединенных единым замыслом политических, организационных, социально-экономических, военных, правовых, информационных, специальных и иных мер.

Угрозы социального характера в современном обществе актуализировали идею самоценности человека, понимание его как цели, а не средства экономической, политической и культурной жизни страны. Особая роль в обеспечении безопасности жизнедеятельности отводится системе образования, ставится задача обеспечения опережающего характера подготовки, которая должна быть непрерывной и охватывать все этапы образовательного процесса. Государственные задачи сохранения здоровья и жизни российских граждан в значительной мере решаются путем формирования компетенций безопасности жизнедеятельности у будущих специалистов. В особенности это относится к будущим инженерам, для которых данные компетенции выступают и как характеристики их профессионализма, и как их личностные качества. Но и в подготовке специалистов других профессиональных сфер (педагогической, медицинской, социальной и др.) данная компетенция является значимой, поскольку определяет степень ответственного отношения к своим профессиональным обязанностям (безопасность труда, техника безопасности, охрана труда). В связи с этим, повышаются требования к современному специалисту, который должен быть готов к сохранению своей жизни, здоровья и окружающих людей. Все это говорит о необходимости формирования у будущих специалистов культуры безопасности жизнедеятельности.

Е. П. Шароватова, рассматривая культуру безопасности жизнедеятельности, делает акцент на ее формирование у молодежи в условиях современного общества риска. По мнению автора, культура безопасности жизнедеятельности ориентирована на развитие самоопределения личности, ее индивидуальных, духовных, познавательных способностей, самореализации в процессе обу-

<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=187049&fld=134&dst=100000001,0&rnd=0.8338937031079208#0980967633497366/>(Дата обращения 12.06.2018).

чения, что предполагает овладение студентами системой не только научных знаний, но и гуманистических идеалов, ценностей, убеждений, способов деятельности в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного, социального характера, автономного существования человека в природных условиях, при оказании первой медицинской помощи и т. п. Данное понятие рассматривается как определенное состояние развития человека, социальной группы, общества, характеризующееся отношением к вопросам обеспечения безопасной жизни и трудовой деятельности, активной практической деятельностью по снижению уровня опасности, требует своего формирования в течение всей жизни человека, однако значительный период занимает процесс профессиональной подготовки в условиях высшего учебного заведения¹⁶¹.

Одним из инструментов в обеспечении социальной безопасности подрастающего поколения является государственная молодежная политика Российской Федерации. Новые вызовы, связанные с изменениями в глобальном мире, новые цели социально-экономического развития страны требуют системного обновления, развития задач и механизмов государственной молодежной политики. В связи с этим стоит обратить внимание на Распоряжение Правительства РФ от 12.12.2015 N 2570-р (ред. от 28.07.2017) «О плане мероприятий по реализации Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (*раздел IV. Формирование ценностей здорового образа жизни, создание условий для физического развития молодежи, формирование экологической культуры, повышение уровня культуры безопасности жизнедеятельности молодежи*),¹⁶² в ко-

¹⁶¹ Шароватова, Е. П. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности молодежи в условиях современного общества риска [Электронный ресурс] / Е. П. Шароватова. – URL: http://archive.nbu.gov.ua/portal/natural/smm/Bzh/2011_62/. – (Дата обращения: 15.05.2018).

¹⁶² Распоряжение Правительства РФ от 12.12.2015 N 2570-р (ред. от 28.07.2017) «О плане мероприятий по реализации Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (вместе с «Планом мероприятий по реализации Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденных распоряжением Правительства Российской

тором обозначены внутренние и внешние факторы, повышающие риски роста угроз ценностного, общественного и социально-экономического характера. В данном документе выделены основные вызовы, наиболее серьезные для современной молодежи:

– «деструктивное информационное воздействие на молодежь, следствием которого в условиях социального расслоения, как показывает опыт других стран, могут стать повышенная агрессивность в молодежной среде, национальная и религиозная нетерпимость, а также социальное напряжение в обществе»;

– «снижение численности молодежи вследствие демографических проблем прошлых лет может оказать системное влияние на социально-экономическое развитие страны, привести к убыли населения, сокращению трудовых ресурсов, росту пенсионной нагрузки и ослаблению обороноспособности Российской Федерации».

Таким образом, усиление мер, обеспечивающих социальную безопасность современной молодежи, связано, в первую очередь, с минимизацией рисков социальной эксклюзии, исключенности молодежи из системы общественных отношений.

Доминирующая парадигма безопасности отражает, как правило, сложившуюся социальную модель общественной жизни, оказывает обратное влияние на формирование как внутренней, так и внешней политики государства. Поэтому, процесс обеспечения безопасности невозможно представить без господствующей общественной парадигмы, нормативно-правовых документов, регулирующих данную деятельность.

Исследование конкретных форм безопасности осложнено неоднозначной природой этого феномена, рассматриваются в различных ценностных системах координат и, соответственно, трактуются порой в прямо противоположных смыслах.

Процесс формирования данной компетенции можно представить с точки зрения трех аспектов: «педагогике безопасности», «философии безопасности» и «психологии безопасности».

Федерации от 29 ноября 2014 г. N 2403-р») [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2014/12/08/molodej-site-dok.html/>. – (Дата обращения: 12.06.2018).

«Педагогика безопасности». В настоящее время в системе образования отчетливо обозначилась новая ветвь педагогики – «Педагогика безопасности», дающая представление о воспитании и обучении человека безопасному поведению в реальной окружающей среде (природной, техногенной и социальной). Идеи, методы и подходы, разрабатываемые в педагогике безопасности, охватывают все звенья единой системы непрерывного образования и способствуют постоянному повышению уровня общей культуры обучающихся в области безопасности жизнедеятельности для снижения отрицательного влияния «человеческого фактора» на окружающую среду. Предметом педагогики безопасности является педагогический процесс по основам безопасности жизнедеятельности, и в первую очередь – его содержание и психолого-педагогические технологии по формированию личности гражданина, ответственно относящегося к личной безопасности, безопасности общества и государства во всех сферах их жизнедеятельности. Эти задачи решаются поэтапно и последовательно единой непрерывной системой обучения: общеобразовательной школой, средними специальными учебными заведениями и вузами¹⁶³.

«Философия безопасности». Важными для формирования культуры безопасности являются ценностные ориентации человека в профессиональной деятельности – это выработанные и принятые системы духовных ценностей, профессиональных менталитетов, правил профессиональной этики. Сегодня особый акцент желательно делать на ориентацию знаний и навыков труда для безопасности конкретного человека. Следовательно, философия безопасности человека может быть проанализирована, с точки зрения, аксеологии (науки о ценностях), праксиологии (науки о философии труда, практической деятельности, о взаимодействии индивида и коллектива в процессе труда) и права (науки о правах и обязанностях человека перед самим собой и обществом

¹⁶³ Месхи, Б. Ч. Компетенции безопасности жизнедеятельности: стандарты и действительность [Электронный ресурс] / Б. Ч. Месхи. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti-standarty-i-deystvitelnost/>. – (Дата обращения: 16.05.2018)

в целом). Для формирования философии безопасности в ходе учебной деятельности необходимо:

– Формировать понимание сущности опасностей и катастроф для человечества.

– Формировать ценностное отношение к жизни, здоровью, качественному состоянию окружающей среды.

– Формировать нормативность поведения в бытовой и производственной сферах (четкого соблюдения правил, предписаний, инструкций, ГОСТов и других нормативных и распорядительных документов, воспроизведение эталона труда на уровне безопасности).

– Формировать желание познать и применять на практике методы и способы обеспечения безопасности.

– Формировать самооценку деятельности, способности к самосовершенствованию и рефлексивным умениям.

«Психология безопасности». Исследования психологов показывают, что уровень сформированности и выраженность основных психологических компонентов культуры безопасности жизнедеятельности населения во многом зависят от гендерно-возрастных особенностей. Так, к примеру, недостаточно высокий уровень сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у молодежи и представителей пожилого возраста может объясняться возрастными особенностями данных групп населения. У молодежи ценностные и духовно-нравственные ориентиры находятся в стадии формирования, происходит становление ответственности и самостоятельности, развитие рефлексии, зачастую отсутствуют проблемы со здоровьем, следовательно, у них наблюдается ситуативный, неустойчивый интерес к вопросам безопасного поведения, ведению здорового образа жизни.

Наличие такой структурной составляющей в компетентности безопасности жизнедеятельности, как рефлексия, позволяет быть и чувствовать себя активным субъектом учебной деятельности, осознавать собственные мотивы, формулировать цели, анализировать полученные знания, корректировать результаты учебной деятельности. Выполнение вышеперечисленных рефлексивных процедур переводит процесс обучения в само-

контролируемый и мотивированный процесс, следовательно, получаемые знания и приобретаемые умения будут более глубокими и осознанными, с точки зрения, необходимости и применимости в будущей профессиональной деятельности. Для эффективного и безопасного труда необходимо осмысление человеком предмета профессии, её задач, действий, условий и результатов, что обеспечивается осознанием усваиваемых знаний и способов деятельности ещё в процессе подготовки. Для формирования и развития этого качества необходимо умение оценить свои действия, констатировать свершившийся факт, делать выводы о достижении поставленной цели¹⁶⁴.

Анализируя различные точки зрения авторов по данной проблеме, выделим следующие компоненты формирования культуры безопасности жизнедеятельности (таблица 13)

Таблица 13.

Компоненты культуры безопасности жизнедеятельности

Автор	Элементы структуры (блок, компонент)
Л. Н. Горина	1. Тактический: знания (тезаурус, компетентность), умение увидеть ситуацию (опережающее отражение, анализ, синтез), умение предотвратить ситуацию (навыки безопасного труда, умение применять знания, использование средств и методов) 2. Персональный: философия безопасности (нормативность поведения, ответственность, ценностные установки), рефлексия (осознанность получаемых знаний, оценка действий, способность к самосовершенствованию и саморазвитию)
И. А. Голубева	1. Мотивационно-потребностный

¹⁶⁴ Месхи, Б. Ч. Компетенции безопасности жизнедеятельности: стандарты и действительность [Электронный ресурс] / Б. Ч. Месхи. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti-standarty-i-deystvitelnost/>. – (Дата обращения: 16.05.2018).

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Когнитивный 3. Деятельностно-практический
А. А. Дронов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Когнитивный 2. Деятельностный 3. Валеологический 4. Коммуникативный 5. Аксиологический
Т. А. Иванова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Целевой 2. Мотивационный 3. Содержательный 4. Личностно-деятельностный 5. Процессуальный 6. Результативный 7. Управленческий.
В. А. Цейко	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мотивационно-потребностный 2. Когнитивный 3. Эмоционально-волевой 4. Операционно-деятельностный
А. А. Михайлов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мотивационный 2. Когнитивный 3. Деятельностный 4. Рефлексивный 5. Креативный

Культура безопасности поведения будущего специалиста понятие многоаспектное. А. А. Михайлов рассматривает сформированность культуры безопасного поведения в процессе подготовки будущих педагогов и обосновывает ее как «интегральное качество личности, определяющее ее направленность на развитие потребности в безопасности на основе совокупности профессиональных и специфических знаний, постоянного совершенствования умений и навыков безопасной реализации профессиональной

и социальной деятельности»¹⁶⁵. Учитывая универсальный характер данной компетенции и опираясь на точку зрения ученого, представим адаптированный вариант формирования культуры безопасного поведения у будущих специалистов различных профессиональных сфер.

Таблица 14.

Компоненты культуры безопасности жизнедеятельности в социуме будущего специалиста

Компоненты	Критерии оценивания
<p>Мотивационный – приоритет ценности безопасности в системе взглядов будущего специалиста, желание заниматься работой по обеспечению безопасности в социуме, потребность в соблюдении требований и правил безопасности, служить наглядным примером безопасного поведения для окружающих</p>	<ul style="list-style-type: none"> – потребность в безопасной реализации профессиональной и социальной деятельности; – направленность на безопасное взаимодействие человека со средой обитания; – осознание важности личной и общественной безопасности; – убежденность в необходимости постоянного профессионального самосовершенствования в вопросах обеспечения безопасности; – осознание здоровья как главной ценности; – обеспечение безопасности окружающих как условие межличностного взаимодействия; – установка на комфортные условия жизнедеятельности; – потребность в личной независимости и

¹⁶⁵ Михайлов, А. А. Культура безопасности жизнедеятельности в социуме студентов - будущих педагогов: компоненты и уровни сформированности [Электронный ресурс] / А. А. Михайлов. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kultura-bezopasnosti-zhiznedeyatelnosti-v-sotsiume-studentov-buduschih-pedagogov-komponenty-i-urovni-sformirovannosti/>. – (Дата обращения: 12.06.2018).

	свободе (политической, религиозной, экономической, физической)
Когнитивный – базовый уровень и качество знаний, степень информированности по вопросам социальной безопасности в целом	<ul style="list-style-type: none"> – знание закономерностей развития опасных ситуаций социального характера, возникающих дома, на улице, в различных учреждениях (в зависимости от специфики профессиональной деятельности), их возможных последствий; – знание правил безопасного поведения при возникновении различных опасных ситуаций, возможных в социуме; – знание основных положений нормативно-правовых актов в области обеспечения безопасности учреждения (в зависимости от специфики профессиональной деятельности)
Деятельностный – способность студентов к деятельности по обеспечению собственной безопасности и безопасности окружающих в чрезвычайных и кризисных ситуациях социального происхождения, умения перевести знания по вопросам социальной безопасности в область практического применения, преподнести данную информацию в ка-	<ul style="list-style-type: none"> – готовность действовать в опасных (трудных, экстремальных, кризисных) ситуациях социального происхождения; – готовность к безопасному поведению при выполнении различных социальных функций: студента, семьянина, педагога, гражданина, военнослужащего и т. д.; – умение прогнозировать деятельность и ее результаты с позиций социальной безопасности; – умение пользоваться средствами коллективной и индивидуальной защиты; – обеспечивать безопасность образовательного учреждения от опасностей социально-криминального характера; – умение поддерживать в школьном коллективе благоприятный психологический климат; – умение организовывать учебный про-

<p>честве учебного материала</p>	<p>цесс с использованием здоровьесберегающих технологий; – владеть технологиями обучения основам социальной безопасности</p>
<p>Рефлексивный – способность будущих специалистов к адекватной оценке себя как личности, субъекта профессиональной деятельности в области социальной безопасности, осознание своей ответственности за обеспечение безопасности жизнедеятельности, адекватную самооценку образа жизни</p>	<p>– осознание правил и норм, являющихся средствами предметной деятельности, неправильное применение которых приводит к возникновению опасных ситуаций, угрожает человеку потерями в форме травм, болезней, нанесением морального и иного вреда непосредственным участникам деятельности; – осознание правил и норм, являющихся средствами предметной деятельности, неправильное применение которых может причинить психическую или физическую травму; – способность анализировать опасные ситуации, свои действия в них; – стремление к формированию привычек, способностей, убеждений, необходимых для профилактики и преодоления опасных ситуаций; – совершенствование личностных качеств и способностей, необходимых для профилактики и преодоления опасных ситуаций: уверенность в себе, смелость, осторожность, способность прогнозировать опасности, готовность к преодолению страха, волнения, готовность к адекватному самоконтролю в опасных условиях; – способность к адекватному пошаговому и прогностическому самоконтролю при профилактике и преодолении вредных и опасных факторов, а также по выходу из опасной ситуации.</p>
<p>Креативный – сово-</p>	<p>– способность предлагать варианты ре-</p>

<p>купность творческих способностей, проявляющихся в проектировании поведения в условиях чрезвычайных и кризисных ситуациях, а также будущей профессиональной деятельности по формированию культуры безопасности жизнедеятельности</p>	<p>шения проблемы выхода из опасной ситуации в социуме, в том числе и воображаемой;</p> <ul style="list-style-type: none"> – способность к видению проблем; – нестандартность мышления; – способность к восприятию инноваций; – способность предлагать нестандартные варианты действий в опасной ситуации, связанной с деятельностью социума;
--	---

Безопасность жизнедеятельности – это неотъемлемая составная часть и общая образовательная компонента подготовки всесторонне развитой личности. Входной уровень знаний, умений, опыта деятельности, требуемых для формирования данной универсальной компетенции при освоении программы бакалавриата и специалитета, соответствует требованиям к результатам освоения основной образовательной программы при получении среднего общего образования, определенным Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования.

Предметные результаты освоения основной образовательной программы в соответствии с ФГОС СОО должны обеспечивать возможность дальнейшего успешного профессионального обучения или профессиональной деятельности.

Требования к предметным результатам освоения базового курса дисциплины «Основы безопасности жизнедеятельности» должны отражать:

1) сформированность представлений о культуре безопасности жизнедеятельности, в том числе о культуре экологической безопасности как о жизненно важной социально-нравственной позиции личности, а также как о средстве, повышающем защищенность личности, общества и государства от внешних и внут-

ренных угроз, включая отрицательное влияние человеческого фактора;

2) знание основ государственной системы, российского законодательства, направленных на защиту населения от внешних и внутренних угроз;

3) сформированность представлений о необходимости отрицания экстремизма, терроризма, других действий противоправного характера, а также асоциального поведения;

4) сформированность представлений о здоровом образе жизни как о средстве обеспечения духовного, физического и социального благополучия личности;

5) знание распространенных опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера;

6) знание факторов, пагубно влияющих на здоровье человека, исключение из своей жизни вредных привычек (курения, пьянства и т. д.);

7) знание основных мер защиты (в том числе в области гражданской обороны) и правил поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций;

8) умение предвидеть возникновение опасных и чрезвычайных ситуаций по характерным для них признакам, а также использовать различные информационные источники;

9) умение применять полученные знания в области безопасности на практике, проектировать модели личного безопасного поведения в повседневной жизни и в различных опасных, и чрезвычайных ситуациях;

10) знание основ обороны государства и воинской службы: законодательство об обороне государства и воинской обязанности граждан; права и обязанности гражданина до призыва, во время призыва и прохождения военной службы, уставные отношения, быт военнослужащих, порядок несения службы и воинские ритуалы, строевая, огневая и тактическая подготовка;

11) знание основных видов военно-профессиональной деятельности, особенностей прохождения военной службы по призыву и контракту, увольнения с военной службы и пребывания в запасе;

12) владение основами медицинских знаний и оказания первой помощи пострадавшим при неотложных состояниях (при

травмах, отравлениях и различных видах поражений), включая знания об основных инфекционных заболеваниях и их профилактике¹⁶⁶.

Учебные дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в вузе и «Основы безопасности жизнедеятельности» в школе призваны напрямую решать данную задачу, следовательно, при проектировании УК-8 («способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций») в системе высшего образования необходимо учитывать степень сформированности перечисленных выше компонентов. Но важно отметить, что воспитание культуры безопасности у студентов «закономерно входит в состав педагогического процесса вуза, реализуется в педагогической практике как компонент и функция педагогического процесса. Закономерный характер воспитания культуры безопасности школьников осознается педагогическими работниками как педагогический принцип, ориентирующий на подготовку студентов к безопасной жизнедеятельности» (А. А. Михайлов).

Воспитание культуры безопасности включает следующие аспекты:

– формирование предметных умений и навыков (видов деятельности, которые осуществляются не только в безопасных условиях, но и в условиях риска);

– специальную теоретическую подготовку к безопасной жизнедеятельности (осмысление общих проблем риска, безопасности, опасности и т. д.);

– психологическую подготовку к безопасной жизнедеятельности (формирование смелости, решительности, готовности к разумному риску и т. д.),

– развитие качеств личности, необходимых для безопасной жизнедеятельности (проницательности, дальновидности, гуман-

¹⁶⁶ Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70188902/>. – (Дата обращения: 17.05.2018).

ности, оптимистичности и т. д. как основы безопасности человека и общества)¹⁶⁷.

Итоговое оценивание сформированности универсальной компетенции (УК-8) выпускника программы бакалавриата и специалитета рекомендуется проводить в рамках отдельной дисциплины (модуля) образовательной программы.

Перечень дескрипторов по основам безопасности человека во всех сферах его жизнедеятельности, полученный на основе анализа формулировок научной литературы по проблеме и нормативно-правовых документов: *безопасность, безопасность труда, гражданская ответственность, жизненная установка, защищенность в чрезвычайных ситуациях, карантин, катастрофа, несчастный случай, опасность, опасность природная, опасность техногенная, охрана труда, производственная травма, профессиональное заболевание, риск, социальная безопасность, терроризм, техника безопасности, токсичные вещества, травма, ущерб, чрезвычайная ситуация, ценность жизни, ценность человечества, экстремизм, эпидемия.*

Принципы управления безопасностью жизнедеятельности:

- принцип научности;
- принцип системности и комплексности;
- принцип плановости и непрерывности;
- принцип профилактической направленности мероприятий по повышению безопасности труда;
- принцип законности;
- принцип коллективности;
- принцип открытости информации.

Безопасность жизнедеятельности является составной частью системы национальной безопасности современного государства и, в свою очередь, включает три взаимосвязанных между собой направления:

¹⁶⁷ Михайлов, А. А. Формирование компонентов культуры безопасности жизнедеятельности в социуме у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / А. А. Михайлов. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16335429/>. – (Дата обращения: 12.06.2018).

1) Охрану труда и обеспечение комфортных условий жизнедеятельности. *Охрана труда* – совокупность правовых актов, организационных, технических, технологических, гигиенических и социально-экономических мероприятий и средств, обеспечивающих сохранение жизни, здоровья и трудоспособности человека в процессе труда в течение всего трудового стажа.

2) Охрану природной среды. *Охрана природной среды* – совокупность правовых актов, организационных, технических, технологических, социально-экономических и других мероприятий и средств, обеспечивающих сохранение здоровья населения за счет улучшения природных условий в процессе природопользования при различных видах человеческой деятельности.

3) Защиту населения и территорий от чрезвычайных ситуаций. *Защита населения и территорий от чрезвычайных ситуаций* – совокупность правовых актов, организационных, технических, технологических, медицинских, социально-экономических и других мероприятий и средств, обеспечивающих достижение рационального уровня риска в чрезвычайных ситуациях, максимальное снижение ущерба экономике, потерь населения и организацию эффективных действий при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Сформированность универсальной компетенции, отвечающей за безопасность жизнедеятельности у студента, будущего специалиста (бакалавра) снижает риски, которые возникают на первых порах профессиональной деятельности, позволяют более безболезненно адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности. Степень и соразмерность перечисленных компонентов и принципов в итоге определяют уровень сформированности культуры безопасности в социуме. Это, в свою очередь, является залогом успешности будущей профессиональной деятельности. В основе данной деятельности должна быть заложена идеология создания безопасных и комфортных условий для обучающихся, формирование у них компонентов культуры безопасности жизнедеятельности в процессе передачи им имеющегося собственного опыта по обеспечению безопасности в современном социуме.

ГЛАВА 3. ИЗМЕРЕНИЕ И ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА, МАГИСТРАТУРЫ, СПЕЦИАЛИТЕТА

3.1. Анализ основных подходов к оценке образовательных результатов высшего образования

Современная образовательная система характеризуется постоянно происходящими изменениями. Преобразования особо затронули систему высшего образования. Разработка новых федеральных государственных стандартов (ФГОС), изменения программ учебных дисциплин, совершенствование балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения и др., является необходимым условием для перехода к Болонской образовательной системе. Кроме того, современные ФГОС ориентируют преподавателей вузов на формирование у студентов так называемых универсальных компетенций, которые должны присутствовать у выпускников любых направлений и профилей подготовки.

Федеральные государственные образовательные стандарты предъявляют новые требования к качеству подготовки выпускников вузов в виде комплекса универсальных компетенций. Для реализации этих требований в образовательном процессе вуза необходима соответствующая им система измерения и оценивания уровней сформированности этих компетенций у студентов. Создание такой системы в настоящее время является актуальной проблемой как в теории, так и в образовательной практике. Формирование универсальных компетенций рассматривается как непрерывный процесс в вузовской подготовке студента с первого по выпускной курсы¹⁶⁸.

Отмечается, что «современный зарубежный опыт в части формирования и оценки учебных достижений творчески ассими-

¹⁶⁸ Supporting teacher competence development for better learning outcomes [Электронный ресурс]. – URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. – (Дата обращения: 08.08.2018).

лируется отечественной системой образования. В то же время важным итогом проделанной работы стало понимание того, что общий подход к оценке достижений, реализуемый в рамках международных мониторинговых исследований, не является универсальным и не в состоянии обеспечить решение всего спектра вопросов по управлению образовательной системой»¹⁶⁹. То есть, международные системы мониторинга, в которых Россия принимает активное участие (TIMSS¹⁷⁰; PIRLS¹⁷¹; PISA¹⁷² и др.) нельзя переложить на систему высшего образования.

В отличие от ГОС ВПО второго поколения, основой которых были достаточно определенные (стандартизированные) требования к освоению дисциплин, ФГОС ВО базируются на компетентностном подходе, в соответствии с которым вводится ФОС, обеспечивающий оценку уровня сформированности компетенций у обучающихся и выпускников всех направлений подготовки. Важной становится триада: компетенции как результат образования, образовательные технологии как способ их формирования, оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов образования¹⁷³.

Вместе с тем, выбор методов и методик изучения уровня развития компетенций составляет наибольшую трудность. С одной стороны, это объясняется сложностью самой структуры компетенции, состоящей из индикаторов и дескрипторов. В современных стандартах в компетенции входят не только знания, уме-

¹⁶⁹ Нежнов, П. Г., Карданова, Е. Ю., Эльконин, Б. Д. Оценка результатов школьного образования: структурный подход. [Текст] / П. Г. Нежнов, Е. Ю. Карданова, Б. Д. Эльконин // Вопросы образования. – 2011. – № 1. – С. 26-48.

¹⁷⁰ Martin, M.O., Mullis, I.V.S., and Hooper, M. (Eds.). (2016). *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College

¹⁷¹ PIRLS 2006. Assessment framework and specifications / I. V. S. Mullis, A. M. Kennedy, M. O. Martin, M. Sainsbury. IEA, BostonCollege ISC, 2006.

¹⁷² Keeley B. PISA, we have a problem... OECD Insights, April 2014.

¹⁷³ Савельев, Б. А. Модель оценочных средств ФГОС ВПО [Электронный ресурс]. / Б. А. Савельев. – URL: http://opennew.rguts.ru/templates/Default/images/sector/project_oop/questions/metod_r rekomends/1.pdf. – (Дата обращения: 02.05.2018).

ния различного уровня, навыки, а также личностные и метакогнитивные качества, многие из которых в условиях обучения сформировать сложно и, тем более, сложно диагностировать их генезис¹⁷⁴. При этом в своем содержании компетенции не исключают знания, умения и навыки, но, внутренне принципиально отличаются от тех, что были ранее: от знаний – тем, что нынешние дескрипторы существуют в виде деятельности, а не только в виде информации о деятельности; от умений – тем, что компетенции предполагают решение разного рода профессиональных и общекультурных задач; от навыков – тем, что они не автоматизированы, а осознаются человеком и позволяют действовать в нестандартных ситуациях в любом виде деятельности¹⁷⁵. Кроме того, специалистами отмечается, что прошлые ЗУНЫ плохо подходят для ориентации ФГОС ВО на соответствие требованиям профессиональных стандартов, так как последние при оценивании квалификации работников должны исходить из способности осуществлять определенные трудовые действия в рамках соответствующих трудовых функций, что делает возможным и необходимым оценку готовности выпускника ним через индикаторы компетенций.

Целесообразность применения компетентностного подхода осознается и активно обсуждается многими учеными (И. В. Алексашенкова, А. Г. Бермус, И. А. Зимняя, Е. Я. Коган, В. В. Лаптев, О. Е. Лебедев, Б. Д. Эльконин и др.). Его внедрение, по их мнению, может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций образования, новому видению самого содержания образования, его методов и технологий¹⁷⁶. Ис-

¹⁷⁴ Valeyeva N.S., Valeyeva E.R., Kupriyanov R. Metacognition and metacognitive skills: intellectual skills development technology // В книге: Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education 2017. С. 63-84.

¹⁷⁵ Kolosok I.O., Demin O.A. knowledge", "skills" and "skills" as pedagogical category and methodological factors of its formation // Науковий вісник НУБіПУ України. Серія: Технікатаенергетика АПК. 2017. Т. 275. С. 21.

¹⁷⁶ Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога:

следователи отмечают, что главной отличительной особенностью подхода к оценке с точки зрения компетенций от любых других способов является анализ реального поведения студента в ситуации, максимально приближенной к профессиональной деятельности¹⁷⁷.

Вместе с тем, переход современной системы образования к формированию универсальных компетенций у студентов является логичным и закономерным этапом развития отечественного высшего образования. Процесс развития ФГОС от второго поколения к современным стандартам обусловлен самой логикой системности, преемственности образования вообще, и образовательных результатов, в частности. Это позволяет говорить о целостности педагогической системы. В связи с этим, не смотря на новизну подхода к оценке и измерению результатов формирования универсальных компетенций, мы не можем отказаться от подходов, сформулированных ранее.

Остановимся на обзоре некоторых точек зрения к оценке результатов образования, которые лежат в основе формирования оценочных комплексов в практике современной высшей школы:

Первая группа подходов в основу оценки и измерения результатов образования ставит внешние критерии по отношению к образовательному процессу; вторая группа подходов – внутреннюю оценку по отношению к образовательному процессу, направленную на его совершенствование.

К первой группе можно отнести следующие:

1. Производственный подход (Е. А. Лебедева, И. Г. Шендрик и др.), сущность которого в настоящее время в наиболее обобщенном виде представлена в концепции TQM – TotalQualityManagement¹⁷⁸. Данная концепция находит регламен-

предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Текст] / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. – 19. – № 3. – С.105-126.

¹⁷⁷ Erling E., Richardson J. (2010) Measuring the academic skills of university students: Evaluation of a diagnostic procedure // *Assessing Writing*. 2010. Vol.15. No. 3. P. 177-193.

¹⁷⁸ Pfeifer, T. *Quality Management: Strategies, Methods, Techniques*, Munich, Germany: Carl Hanser Verlag, 2002. - p. 5

тированное отражение в международных стандартах качества ИСО 9000, МС ИСО 14000¹⁷⁹, которые интерпретируют и переводят результат образования в плоскость удовлетворения потребностей в образовании потребителей – государства, работодателей, студентов и их семей, общества в целом. Иными словами, результат освоения универсальной компетенции зависит от внешних условий обучения и реализуется через три компонента оценки: мониторинг, организация информационной системы реагирования, использование «системы кредитов».

2. Этический подход (В. П. Смирнов и др.), предлагающий альтернативу современным способам оценки и измерения результатов профессионального обучения (в привязке к каждому конкретному учебному заведению) в виде независимой экспертизы, в том числе – с привлечением социальных партнеров¹⁸⁰.

3. Социально-педагогический подход (Д. С. Каримова и др.) подразумевает, что в процессе оценивания уровня освоения компетенций происходит выявление степени и характера соответствия результатов учебной деятельности наиболее общим и социально важным ожиданиям субъектов образовательного процесса. Авторы предлагают в качестве варианта социально-педагогическую рефлексивную оценку работы учебного заведения. Основой реализации этой модели является социально-педагогический мониторинг на основе блочно-модульной диагностики¹⁸¹.

Ко второй группе можно отнести следующие:

1. Антропологический подход (О. В. Решетников и др.) предполагает целостное изучение индивидуальности человека в

¹⁷⁹ ISO 14000 family - Environmental management [Электронный ресурс]// <https://www.iso.org/iso-14001-environmental-management.html> (дата обращения: 08.08.2018)

¹⁸⁰ Navodnov V., Motova G. The Balance of Stakeholder Interests in the Procedures of HE Quality Evaluation //Globalization and Diversification of Quality Assurance of Higher Education: Academic Proceeding of 2015 APQN Conference, 2015. – С.389-391.

¹⁸¹ Каримова, Д. С. Социально-педагогическая рефлексивная оценка деятельности общеобразовательного учреждения [Текст] :... дисс. канд. пед.наук 13.00.01. / Д. С. Каримова. – М., 2004. – 190 с.

процессе измерения и оценки уровня сформированности компетенций и выявление личностного развития в качестве основного результата образования¹⁸².

2. Информационно-констатирующий подход (В. С. Аванесов, С. М. Вишняков, И. Е. Перовский и др.) понимает оценку как процесс извлечения информации о результатах обучения. «Сущность оценочных процедур (в числе которых могут использоваться задания в тестовой форме, тесты, адаптивное обучение и адаптивный тестовый контроль, квантованные учебные тексты с заданиями в тестовой форме, кроме того, супертест, мониторинг, рейтинг, технологические системы и др.) – проверка соответствия наблюдаемого объекта состоянию, предусмотренному стандартами, положениями, программами, и т. п.»¹⁸³.

3. Диагностико-обучающий подход (С. И. Архангельский, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин и др.) трактует оценку как анализ учебного процесса и оказание на его основе соответствующей помощи учащимся. В свою очередь оценивание рассматривается как совокупность действий, позволяющих выявлять качественно-количественные характеристики процесса и результатов обучения, устанавливать прямую и обратную связь между преподавателем и студентом.

4. Социометрический подход (Г. Е. Зборовский, В. Н. Исаев, П. С. Писарский, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко и др.) акцент делается на изучение результатов образования и динамики их развития социометрическими методами.

5. Рефлексивный подход (Н. В. Изотова, С. Н. Савельева, П. И. Третьяков, С. В. Фролова и др.). В контексте этого подхода студент выступает активным субъектом оценивания и самооценивания. Тем самым у него формируются готовность (теоретическая и практическая) к профессиональной, интеллектуальной, творческой деятельности после окончания обучения в вузе.

¹⁸² Решетников, О. В. Новая модель профессионализации [Текст] / О. В. Решетников // Образовательные технологии. – 2015. – № 5. – С. 43-58.

¹⁸³ Аванесов, В. С. Применение образовательных технологий и педагогических измерений для модернизации образования [Текст] / В. С. Аванесов // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 1. – С. 63-88.

6. Квалиметрический подход. Основная идея подхода состоит в том, что результат сформированности универсальной компетенции выражается в появлении у студента интегрального качества. Диагностировать целостно проявление этого качества – затруднительно (в силу того, что это образование – системное), следовательно его можно разложить эту систему на составные элементы и уже диагностировать их в отдельности, в проявлении каждого качества как самостоятельного. Каждое такое качество можно представить в виде некоторого числа и производить с ним различные вычисления. Таким образом, применяя указанный алгоритм, с помощью квалиметрии можно оценить компетентность выпускника¹⁸⁴.

7. Математические модели. Д. Р. Николаева в своих работах¹⁸⁵ делает детальный обзор исследований такого толка и выделяет следующие:

а) В. Ю Бодряков предлагает простую вероятностно-статистическую модель количественной оценки уровня знаний учащихся. Сущность данной модели сводится к классическому оцениванию знаний, умений и навыков, сформированных у студентов посредством проведения письменного и устного экзамена, то есть, сводящаяся к простой количественной оценке.

б) О. В. Махныткина описывает иерархическую модель, позволяющую оценить уровень интегральной компетентности, уровень обобщающих, промежуточных и частных компетенций.

в) И. Б. Герасимова и Л. Р. Уразбахтина для оценки компетенций выпускника предлагают использовать трехуровневую (отражающую способности студента) и когнитивную (формирование компетенций у студента на основе самоорганизации мышления при обучении знаниям, умениям и навыкам) модели.

¹⁸⁴ Николаева, Д. Р. Математическое моделирование оценивания профессиональных компетенций студентов в системе высшего образования [Текст] : ...дисс.канд.тех.наук (05.13.18) / Д. Р. Николаева. – Тюмень, 2017. – 133 с.

¹⁸⁵ Николаева, Д. Р. Математическое моделирование оценивания профессиональных компетенций студентов в системе высшего образования [Текст] : ...дисс.канд.тех.наук (05.13.18) / Д. Р. Николаева. – Тюмень, 2017. – 133 с.

г) И. В. Сибикина вводит понятие «жизненный цикл компетенции» и рассматривает модель информационной системы мониторинга формирования и оценивания компетенций на всех этапах её жизненного цикла с использованием интегрального критерия оценки, построенного на основе аддитивного преобразования»¹⁸⁶.

д) Э. М. Аскеровым был рассмотрен «автоматизированный процесс оценивания компетенций через вычисление частных оценок квалификационных характеристик, входящих в ее состав, с последующим выводом обобщенной оценки, отражающей профессиональную компетентность обучающегося»¹⁸⁷. Э. М. Аскеров классифицирует однокритериальные модели, позволяющие оценивать квалификационные характеристики с позиции их применимости для оценивания уровня сформированности компетенций будущих выпускников вуза. В основе выделения показателей для классификации квалификационных характеристик автором применяются различные оценочные шкалы, а также различные методы определения качества (ответ на контрольное задание алгоритм оценивания, способ обработки информации, вид эталона).

8. Конструктивный психологический подход (Т. П. Вострикова и др.). В контексте данного подхода (на основе эмпирических исследований в области психологии труда) разрабатывается профессиограмма деятельности будущего работника. Затем, в соответствии с характеристиками, указанными в ней, проводится психодиагностика профессионально-важных качеств студента¹⁸⁸.

9. Дескриптивный психологический подход (Т. П. Вострикова и др.), во многом повторяет конструктивный

¹⁸⁶ Сибикина, И. В. Модели и алгоритмы формирования и оценки компетенций выпускника вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. тех. наук: 05.13.10 / И. В. Сибикина. – Астрахань, 2012. – 16 с.

¹⁸⁷ Аскеров, Э. М. О классификации моделей оценивания знаний [Текст] / Э. М. Аскеров // Новые информационные технологии в образовании: международная научно-практическая конференция. – Екатеринбург, 2007. – С. 92–93.

¹⁸⁸ McClelland D.C. Testing for competence rather than intelligence // American Psychologist. 1973. № 2. P. 1–14.

психологический подход, но, в диагностика ПВК студента осуществляется не при помощи методов психодиагностики, а при помощи метода экспертной оценки личности студента.

10. Интегративный подход (И. А. Зимняя, Е. В. Земцова). Интегративный подход к оценке определяется необходимостью реализации одного из основных принципов оценивания – принципа полноты и всеобъемлющего характера оценки, обеспечивающего ее системность и выражающегося в том, что организация всех видов и форм оценки по всем объектам и элементам оценивания должна быть подчинена общей цели – достижению высокого качества образования и решению задач поставленных перед высшей школой современным обществом (А. В. Ельцов, В. И. Загвязинский, И. А. Колесникова, А. А. Корольков, А. Ф. Лосев, В. Н. Максимова, А. Ф. Малышевский, В. Н. Сагатовский, В. В. Сериков и др.)¹⁸⁹.

11. Assessmentcenter – комплексный метод оценки компетенций, необходимых для работы на конкретной деятельности, основанный на моделировании ключевых моментов профессиональной жизни¹⁹⁰. Оценочные данные формируются по материалам психологических тестов, данных критериального интервью, экспертной оценки поведенческих особенностей, анализа продуктов индивидуального труда. Assessmentcenter подразумевает участие людей в ряде упражнений, имитирующих реальные рабочие ситуации. Участники выполняют упражнения, и результаты сравниваются с показателями (разработанными в рамках моделей компетенций), необходимыми для работы, должности определенного уровня¹⁹¹.

¹⁸⁹ Зимняя, И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – URL: <https://lektsii.org/11-63219.html>. – (Дата обращения: 05.08.18).

¹⁹⁰ Литвина, С. А., Еварович, С. А. Ассесмент-центр как технология оценки компетенций персонала в практике государственного управления [Текст] : учеб. пособие / С. А. Литвина, С. А. Еварович. – Томск : Томский государственный университет, 2013. – 104 с.

¹⁹¹ Spencer L. M. Competency assessment methods: history and state of the art / L. M. Spencer, D. C. McClelland, S. Spencer. – Boston: Hay-McBey Research Press, 1994. – 44 p.

Таким образом, мы можем говорить о том, что оценивание результатов образовательной деятельности является одной из наиболее обсуждаемой, спорной и нерешенной проблемой в связи с непрерывно изменяющимися требованиями общества к результатам образования, развитием педагогической и психологической наук.

Вместе с тем, многомерный (целостный) подход к трактовке и оцениванию компетенций становится все более распространенным, так как он обеспечивает расширение возможностей для синхронизации образовательного процесса с требованиями общества и рынка труда¹⁹². В связи с этим, наилучший способ измерить и оценить уровень сформированности универсальной компетенции у студентов вуза – это дать им возможность принимать решения, а именно, анализируя деловые ситуации¹⁹³. В методической литературе данный метод называют еще кейс-стади от английского *casestudyanalysis*, кейс-метод, кейс-технологии и т. д.

Сущность проблемы, стоящей перед современным отечественным высшим образованием, заключается в необходимости нового подхода к определению целей, результатов, и, соответственно, критериев качества высшего профессионального образования. Основным образовательным конструктом, важнейшим показателем качества образовательного процесса в вузе становится компетентностная модель выпускника.

¹⁹² Азарьева, В. В., Звездова, А. Б., Мартюкова, Е. С. Разработка комплексного подхода к оценке качества образования [Текст] / В. В. Азарьева, А. Б. Звездова, Е. С. Мартюкова // Качество. Инновации. Образование. – 2016. – № 8-10 (135-137). – С. 5-10.

¹⁹³ Rakanta E., Daflou E., Batis G. System: a case study system: a case study // *Desalination*. – 2007. Т. 213. № 1-3. С. 9-17.

3.2. Концептуальные основы оценки универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ высшего образования

Сегодня профессиональный контекст высшего образования не вызывает ни у кого сомнений. Основные профессиональные образовательные программы высшего образования должны обеспечить овладение выпускником фундаментальными основами профессиональной деятельности, что позволит ему работать в широком диапазоне задач, включая инновационные и межотраслевые, а также продолжать образование в течение всей жизни¹⁹⁴. Но высшее образование это не только получение профессии, оно направлено на удовлетворение запросов современного общества на формирование у выпускников общекультурных, социально и личностно значимых качеств, напрямую не связанных с конкретной профессией. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, при безусловной необходимости их связи с профессиональными стандартами, должны отражать не только современные представления о существующих профессиях, но и требования рынка труда в будущем¹⁹⁵.

Во ФГОС ВО 3++ закреплён перечень универсальных компетенций, единый по уровням образования для всех направлений и специальностей (таблица 1). Включенные в этот перечень универсальные компетенции характеризуют надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в самых различных как профессиональных, так и социальных сферах¹⁹⁶.

¹⁹⁴ The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2008. 10 p. ISBN 978-92-79-08474- 4. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/brochexp_en.pdf. – (Дата обращения: 13.12.2018).

¹⁹⁵ Двенадцать решений для нового образования: доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. – М., апрель 2018. – С. 13.

¹⁹⁶ Мишин, И. Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3 + + [Текст] / И. Н. Мишин // Высшее образование в России. – 2018. – № 4. – С. 66-75.

Таблица 15.

Универсальные компетенции ФГОС ВО 3++

Категория универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции на уровне бакалавриата	Код и наименование универсальной компетенции на уровне магистратуры
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	УК-3. Способен организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения постав-

		ленной цели
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки

	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	-
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций	-

Исходя из того, что универсальные компетенции имеют надпредметный характер, их формирование осуществляется в рамках различных форм организации образовательного процесса независимо от конкретной учебной дисциплины образовательной программы, на протяжении всего периода обучения. Учитывая, что природа универсальных компетенций деятельностная, а не знаниевая, на первое место в образовательном процессе высшей школы выходит не информирование обучающегося, а формирование умений разрешать проблемы, возникающие в ситуациях познания и объяснения явлений действительности, освоение современной техники и технологий, включение в ситуации профессионального и надпрофессионального взаимодействия.

Таким образом, универсальные компетенции формируются не в виде «преподавания» на предметно-содержательном уровне, а за счет их систематического интегрирования в целостный обра-

зовательный процесс через содержание, технологии и средовые факторы¹⁹⁷.

Принципиальными моментами при разработке образовательных программ, ориентированных на интегрированный образовательный результат являются следующие:

- Не смотря на очевидную надпрофессиональность универсальных компетенций стержнем их формирования является профессиональный контекст образовательных программ.

- Неразрывность и сквозной характер процесса формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

- Формирование универсальных компетенций не только в ходе освоения предметного содержания дисциплин, но и во внеурочной деятельности, в ходе производственных практик и научно-исследовательской работы.

- Для оценки сформированности универсальных компетенций используются многостадийные полидисциплинарные измерители.

Для оценки универсальных компетенций мы предлагаем использовать два взаимодополняющих подхода:

1. неперсонифицированный – оценка основной профессиональной образовательной программы на предмет наличия признаков формирования УК в её содержании;

2. персонифицированный – оценка индивидуальных достижений обучающегося с помощью технологии портфолио.

Остановимся подробнее на первом из названных подходов.

Обсуждаемые сегодня научно-педагогической общественностью примерные основные образовательные программы основаны на принципе декомпозиции компетенций, в том числе распределение ресурсной базы компетенций по дисциплинам и модулям. Данный принцип является необходимым для построения учебного плана основной профессиональной образовательной программы и определения роли и места каждого её элемента в

¹⁹⁷ Бугайчук, Т. В. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст] / Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, А. Ю. Куликов, И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 131-135.

формировании интегрированного образовательного результата – пула компетенций и их индикаторов, представленных в системе взаимосвязей¹⁹⁸.

Примерная основная образовательная программа не содержит индикаторов и дескрипторов универсальных компетенций, разработчики основных профессиональных образовательных программ самостоятельно проводят декомпозицию образовательного результата в процессе разработки матрицы компетенций, отражающей логику формирования компетенций.

Для оптимизации данного вида деятельности следует понимать сущность и содержание декомпозиционных элементов:

Индикаторы – ведущие для компетенции структурные элементы, в которых проявляется деятельность. Индикаторы компетенций должны характеризоваться такими качествами как: достаточность, измеряемость, четкость формулировок и преемственность по уровням образования. При этом формулировку индикатора следует приводить в форме отглагольного существительного (анализ..., использование..., ранжирование... и т. д.)¹⁹⁹.

Дескрипторы – демонстрируемые проявления (действия, поведение), доказывающие овладение компетенцией²⁰⁰. Для фор-

¹⁹⁸ New paradigm of quality assurance in higher education: based on the European Quality Assurance Forums 2006–2011. Part 1: Eds.: V.V. Minaev, N.A. Selezneva, O.L. Vorozheikina, Ya.L. Malkova et al. Transl. from English by L.F. Pirozhkova, E.N. Karacharova et al. Moscow, Russian State Univ. for the Humanities, 2013, 414 p.; Part 2: Eds.: V.V. Minaev, N.A. Selezneva, O.L. Vorozheikina, Ya. L. Malkova et al. Transl. from English by L.F. Pirozhkova, E.N. Karacharova et al. Moscow, Russian State Univ. for the Humanities, 2013, pp. 421-971.

¹⁹⁹ Бершадская, М. Д. Универсальные компетенции: индикаторы, опыт разработки и оценивания [Электронный ресурс] / М. Д. Бершадская, А. В. Серова // Факультет социальных наук НИУ «Высшая школа экономики». – URL:

https://social.hse.ru/data/2018/06/01/1150192968/Бершадская_УК%20-%20индикаторы%20опыт%20разработ..ценивания_Семинар%20АКУР_05.2018.pptx. – (Дата обращения: 13.12.2018).

²⁰⁰ Бершадская, М. Д. Универсальные компетенции: индикаторы, опыт разработки и оценивания [Электронный ресурс] / М. Д. Бершадская, А. В. Серова // Факультет социальных наук НИУ «Высшая школа эконо-

мулировки дескрипторов следует использовать список активных глаголов действия, отражающих результаты освоения образовательной программы. Например, для формулировки дескрипторов можно использовать таксономию Блума, отражающую уровни мыслительной деятельности в процессе обучения: знает (запоминание информации) – понимает (понимание этой информации) – применяет (применение знаний) – анализирует (понимание через декомпозицию знаний) – синтезирует (понимание через соединение частей знаний в единое целое) – оценивает (способность к критическим суждениям на основе прочных знаний).

При декомпозиции компетентностного образовательного результата следует учитывать, что результаты обучения по отдельному элементу образовательной программы (предметные дескрипторы) доказательно ведут как минимум к одному индикатору компетенций. Перечень дескрипторов должен быть открытым, для того чтобы описывать образовательные результаты разных предметных полей и видов деятельности, направленных на освоение образовательной программы.

Но процесс декомпозиции не является конечным для определения логики формирования образовательного результата. Матрицы, только фиксирующие распределение компетенций по элементам образовательной программы, не дают информации о формировании компетенций: каждая из заявленных в программе компетенций «частично» формируется в одной-двух дисциплинах и отсылается на практику и итоговую аттестацию для окончательного формирования.

Согласимся с Н. В. Сосниным, что являющаяся главным механизмом трансляции компетенций в содержание обучения матрица соответствия заданных в стандарте компетенций дисциплинам учебного плана, для проектирования нового содержания не годится. Она предполагает наличие исходной дисциплинарной структуры, в которую и происходит распределение тех или иных компетенций. Такая методическая дисциплинарная работа не

номики».

–

URL:

https://social.hse.ru/data/2018/06/01/1150192968/Бершадская_УК%20-%20индикаторы%20опыт%20разработ..ценивания_Семинар%20АКУР_05.2018.pptx. – (Дата обращения: 13.12.2018).

позволяет перейти на надпредметный уровень проектирования соответствующих структурных единиц компетентностно-ориентированного обучения. Она консервирует традиционную структуру содержания образования, выстроенную в логике предметно-содержательного подхода²⁰¹.

Современная основная профессиональная образовательная программа, включает не автономные, а взаимодополняющие учебные дисциплины, наибольшей комплементарностью обладают дисциплины, входящие в состав одного модуля²⁰². Такой же взаимодополняемостью должны обладать и результаты освоения дисциплин и модулей. Во избежание потери целостности видения образовательного результата, разработчикам образовательных программ следует помимо декомпозиции применить и механизмы интеграции, предполагающие определение связей между компетенциями.

Именно интеграция образовательных результатов основной профессиональной образовательной программы позволяет перейти от дисциплинарного подхода к междисциплинарности и метапредметности высшего образования. И именно универсальные компетенции, единые (по уровням образования) для всех областей образования, являются средством интеграции образовательных программ, так как носят сквозной характер формирования и необходимы для эффективной трудовой деятельности в рамках различных профессий и сфер деятельности.

Первым направлением интеграции нам представляется признание профессионального контекста образовательной программы в качестве стержня формирования всех компетенций, в том числе универсальных. Новое поколение федеральных государственных стандартов основано на идеологии формирования содержания образования «от результата», а их системообразующим

²⁰¹ Соснин, Н. В. О проблеме трансляции компетенций в содержание обучения [Текст] / Н. В. Соснин // Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 64-71

²⁰² Лаптев, С. В. Каким должно стать высшее образование, чтобы обеспечить модернизацию российской экономики? [Текст] / С. В. Лаптев // Россия: тенденции и перспективы развития Ежегодник. Ответственный редактор: В. И. Герасимов. – М. – 2017. – С. 777-780.

компонентом становятся характеристики профессиональной деятельности выпускников, зафиксированные в требованиях соответствующих профессиональных стандартов²⁰³. Сегодня на практике превалирует дисциплинарный принцип отбора содержания образования, предполагающий отбор содержания изучаемых модулей и учебных дисциплин, исходя не из структуры будущей профессиональной деятельности специалиста, а из логики содержания компетенции, отражающей логику соответствующей науки. В первую очередь это касается именно универсальных компетенций, формирование которых, чаще всего относится к освоению базовых гуманитарных, социальных и естественно-научных дисциплин. Преподаватели указанных дисциплин не видят возможностей формирования профессиональных компетенций обучающихся в рамках своих предметов. Это приводит к нарушению целостности восприятия будущими специалистами своей учебной и профессиональной деятельности. Они начинают воспринимать общие дисциплины как ненужные для будущей работы, что приводит к снижению мотивации их изучения и уменьшению управляемости процессом обучения.

Для того чтобы избежать отрыва результатов формирования универсальных компетенций от профессионального контекста образовательной программы следует проводить анализ соответствующего профиля подготовки профессионального стандарта на предмет содержания в нём требований к наличию у работника признаков той или иной универсальной компетенции.

Профессиональный стандарт представляет собой подробную характеристику уровня выполнения конкретного вида профессиональной деятельности, выраженную в терминах компетенций²⁰⁴. Именно через компетенции, понимаемые как способность

²⁰³ Bershadskaaya, M. Professional standard as the basis for the interaction of education and labor market / M. Bershadskaaya, M. Artamonova, A. Kozhanov, O. Rybakova, N. Sedova, I. Vorobyova, M. Tsapko // The Futures We Want: Global Sociology and the Struggles for a Better World. View from Russia The 3rd ISA Forum of Sociology on CD. 2016. С. 121-125.

²⁰⁴ Караваева, Е. В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» [Текст] /

личности применять знания, умения, отношения и практический опыт в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях, в стандарте описываются требования сферы труда к работникам и результаты, которые должны быть достигнуты ими для соответствия этим требованиям. При этом, помимо узкопрофессиональных трудовых действий в профессиональном стандарте содержатся и такие характеристики квалификационного уровня как, например, нестандартность, ответственность, самостоятельность, способность работать в команде, - которые явно относятся к проявлению универсальных компетенций. Поэтому задача разработчиков образовательной программы соотнести формулировки индикаторов и дескрипторов универсальных компетенций с требованиями профессионального стандарта (таблица 16).

Таблица 16.

Сопряжение формулировки универсальной компетенции с требованиями профессионального стандарта

(на примере профессионального стандарта Специалист по автоматизации и механизации технологических процессов механосборочного производства²⁰⁵)

УК ФГОС 3++	Формулировка требований профессионального стандарта
УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла	ТФ 3.3.1: Перспективное планирование автоматизации и механизации технологических процессов механосборочного производства, разработка аппаратных и программных технических средств ТД: Разработка модели продукции на

Е. В. Караваева // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 5-12.

²⁰⁵ Профессиональный стандарт Специалист по автоматизации и механизации технологических процессов механосборочного производства [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186850/978e00f7f50962696121476e747b7882c5892647. – (Дата обращения: 12.12.2018).

УК ФГОС 3++	Формулировка требований профессионального стандарта
	<p>всех этапах ее жизненного цикла, требований к продукции, процессам ее изготовления, качеству, транспортировке и утилизации</p> <p>Умения :Моделировать продукцию на всех этапах ее жизненного цикла: процессов ее изготовления, эксплуатации, утилизации</p> <p>Знания: Методы физического и экономико-математического моделирования</p>

Анализ профессионального стандарта, соответствующего профилю разрабатываемой образовательной программы, позволит определить долю представленности конкретных универсальных компетенций в компетентностной модели выпускника данной образовательной, направленных на формирование тех или иных универсальных компетенций. Так, командная работа и лидерство (УК-3) в соответствии с требованиями профессионального стандарта являются принципиально важными составляющими профессиональной деятельности будущих педагогов или инженеров, а представителям профессий, ориентированных на индивидуальное мастерство, например, будущим художникам, нужны меньше. Соответственно в образовательной программе по направлению подготовки 54.05.02 Живопись формированию УК-3 будет отведено меньше места, чем, например, в образовательной программе по направлению подготовки 39.03.03 Организация работы с молодежью.

Принятие профессионального контекста за основу формирования образовательного результата освоения образовательной программы, предполагает, что формирование универсальных компетенций невозможно в отрыве от формирования общепрофессиональных и профессиональных.

В ходе разработки образовательных программ все компетенции следует объединить в кластеры, но не по дисциплинарно-

модульному признаку, а по логике соотношения их проявлений в профессиональной деятельности. Кластер компетенций – это совокупность содержательно и деятельностно связанных между собой компетенций, структурированных по функциональному основанию. Компетенции организуются в своеобразные группы (кластеры). В основной профессиональной образовательной программе оптимально выделить 4–6 групп компетенций с 4–5 компетенциями внутри каждой группы. В структуре такого кластера отражается интеграция универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в основе которых лежат профессионально-функциональные связи (таблица 17).

Таблица 17.

Карта связи УК-8 с общепрофессиональными и профессиональными компетенциями

(на примере ПООП по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, уровень бакалавриат, профиль «Педагог-психолог»²⁰⁶)

Проявления УК-8 «Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций»	Код и наименование общепрофессиональных и профессиональных компетенций	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональных и профессиональных компетенции
Проектирование модели личного безопасного поведения, умений взаимодействовать с окружающими, выполнять	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных	ИОПК 2.3. Владеет: разработкой и реализацией программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной

²⁰⁶ Примерная основная образовательная программа по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, уровень бакалавриат, профиль «Педагог-психолог» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.fumoped.ru/primernye-oop>. – (Дата обращения: 13.12.2018)

<p>Проявления УК-8 «Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций»</p>	<p>Код и наименование общепрофессиональных и профессиональных компетенций</p>	<p>Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональных и профессиональных компетенции</p>
<p>различные социальные роли в чрезвычайных ситуациях (оценивание рисков безопасного поведения в информационной среде (СМИ, Интернет, печатная продукция, компьютерные игры, мобильная связь, реклама и др.)</p>	<p>программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)</p>	<p>программы; формированием навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями; действиями (навыками) ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)</p>
<p>Владение правовыми и организационными основами управления безопасностью жизнедеятельности (в том числе безопасно-</p>	<p>ПК-3. Способен к участию в коллективной работе по проектированию и реализации программ</p>	<p>ИПК 3.1. Знает: технологии проектирования образовательных программ и систем; нормативно-правовые основы</p>

<p>Проявления УК-8 «Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций»</p>	<p>Код и наименование общепрофессиональных и профессиональных компетенций</p>	<p>Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональных и профессиональных компетенции</p>
<p>сти профессиональной деятельности)</p>	<p>развития и воспитания обучающихся</p>	<p>профессиональной деятельности; условия, способы и средства личностного и профессионального саморазвития</p>
<p>Проектирование модели личного безопасного поведения, умений взаимодействовать с окружающими, выполнять различные социальные роли в чрезвычайных ситуациях</p>		<p>ИПК 3.2. Умеет: проектировать образовательные программы для разных категорий, обучающихся; проектировать программу личностного и профессионального развития</p>
<p>Разъяснение правил поведения при возникновении чрезвычайных ситуаций природного, техногенного происхождения</p>		<p>ИПК 3.3. Владеет: способностью анализировать подходы и модели к проектированию программ психолого-педагогического сопровождения реализации образовательных программ в системе образования, опытом проектной деятельности; навы-</p>

<p>Проявления УК-8 «Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций»</p>	<p>Код и наименование общепрофессиональных и профессиональных компетенций</p>	<p>Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональных и профессиональных компетенции</p>
		<p>ками проектирования и реализации векторов профессионального и личностного саморазвития</p>
<p>выявление негативных факторов в сфере социальных отношений, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери или нарушение условий жизнедеятельности людей разъяснение правил поведения при возникновении чрезвычайных ситуаций природного, техногенного происхождения</p>	<p>ПК-5. Способен осуществлять организационную деятельность по обеспечению психологического сопровождения процессов обучения, развития, воспитания и социализации детей и подростков.</p>	<p>ИПК 5.2. Умеет: подбирать и применять необходимые методы и средства для развития, воспитания и социализации детей и подростков</p>

Проявления УК-8 «Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций»	Код и наименование общепрофессиональных и профессиональных компетенций	Код и наименование индикатора достижения общепрофессиональных и профессиональных компетенции
<p>Разъяснение правил поведения при возникновении чрезвычайных ситуаций природного, техногенного происхождения; оказание первой помощи и участие в восстановительных мероприятиях</p>	<p>ПК-6. Способен осуществлять психологическое просвещение, направленное на формирование психологической культуры субъектов образовательного процесса, а также по проблемам профилактики негативных влияний социальной среды на детей и подростков</p>	<p>ИПК 6.3. Владеет: приемами и средствами информирования о факторах, препятствующих развитию личности детей, воспитанников и обучающихся о мерах по оказанию им различного вида психологической помощи</p>

Основная профессиональная образовательная программа, спроектированная на базе установленной структуры взаимосвязей между компетенциями, позволяет оценивать результат сформированности универсальных компетенций в процессе оценки результатов сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций (что технологически проще и понятнее). Так, измеряя связанные с универсальной профессиональные компетенции, можно утверждать, применяя декомпозицию, что связанные и данная универсальная компетенция сформирована как компонент единого кластера.

Второй предлагаемый нами подход к оценке результатов формирования универсальных компетенций в процессе реализации основных профессиональных образовательных программ связан с персонифицированной оценкой, необходимой для проведения государственной итоговой аттестации, в ходе которой, как известно, проверяются все результаты образовательной программы. Основным средством такой оценки нам представляется накопительная оценка выраженная в форме портфолио обучающихся²⁰⁷. При этом портфолио видится нам не только средством оценивания, но и средством формирования универсальных компетенций. Так многочисленными научными исследованиями доказано, что технология портфолио позволяет развивать у обучающихся ряд общеучебных навыков:

– навыки систематизации и классификации (способен осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач – УК-1);

– навыки выбора и формулировки цели, конкретизации задач в поэтапные и оперативные (способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм имеющихся ресурсов и ограничений – УК-2);

– навыки самооценки и взаимооценки (Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде – УК-3);

– навыки презентации (Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном(-ых) языках – УК-4).

Но в наибольшей степени работа с портфолио способствует формированию навыков самоорганизации (способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни – УК-6), что сегодня становится особенно актуальным.

Акцент на формальный характер образования и низкую включенность личности в процессы выбора образовательной тра-

²⁰⁷ Communiqué of the world conference on higher education (2009). - Published by the United Nations educational, scientific and cultural organization. - ED 2009/CONF.402/2. - 14.p.

ектории фактически приводит к тому, что молодые люди, вступая в систему высшего образования, занимают в ней роль исполнителей. Это ведет к снижению эффективности обучения, к феномену, когда целью обучающихся становится не получение полезных для себя знаний и умений, а получение формальных документов об образовании. Образование, построенное таким образом, не выявляет и не развивает способностей и талантов обучающихся, закладывает неоптимальные образовательные траектории, что радикально снижает его социальные и экономические эффекты²⁰⁸. Поэтому портфолио может стать ещё и средством развития образовательной инициативности и мотивации к самообразованию.

Таким образом портфолио является наиболее приемлемой формой персонифицированной оценки универсальных компетенций и инструментом мониторинга индивидуальных достижений обучающегося при освоении образовательной программы высшего образования.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что универсальные компетенции являются важным средством подготовки инновационных кадров для инновационной экономики. Спроектировав сквозную, комплексную и вариативную систему формирования универсальных компетенций с привлечением всех средств университетской среды мы значительно увеличиваем вероятность подготовки кадров способных внедрять новые технологические решения, управлять проектами, креативных, умеющих системно и критически мыслить, готовых к командной работе. Таким образом, увеличиваем экономическую эффективность системы высшего образования.

3.3. Портфолио как средство оценки универсальных компетенций студента вуза

Высшая школа ориентирована на реализацию образовательных программ, не только обеспечивающих формирование у выпускника готовности решать конкретные задачи, связанные с

²⁰⁸ Erling, E., (2010) Measuring the academic skills of university students: E valuation of a diagnostic procedure / E. Erling, J. Richardson //Assessing Writing. 2010. Vol.15. No. 3. P. 177-193.

профессиональной деятельностью, но развивающих его индивидуальный и личностный потенциал. Одна из важных задач, решаемых вузом, подготовка обучающегося к активной самостоятельной жизнедеятельности в современном обществе, для которого характерна устойчивая тенденция к постоянному изменению и обновлению. Поэтому для сегодняшних студентов уже не настолько актуально получение большого объема теоретических знаний и компетенций, связанных с решением частных, узкоспецифических задач в конкретной профессиональной сфере. В ситуации быстрого развития науки и технологии все перечисленное быстро устаревает и для успешного жизненного и профессионального самоопределения человеку уже недостаточно просто получить образование определенного уровня, необходимо постоянно обновлять однажды освоенную информацию, овладевать новыми актуальными компетенциями. Безусловно, идея непрерывного образования (образования в течение всей жизни) является одной из самых востребованных в современном обществе, а ее реализация позволяет субъекту постоянно находиться в ситуации личностного и профессионального саморазвития.

Возникает закономерный вопрос: «Что нужно изменить в современной образовательной ситуации, чтобы была создана среда, стимулирующая появление у человека мотивации к постоянному самосовершенствованию и вооружающая его, необходимыми для саморазвития средствами?». Концепция федеральных государственных образовательных стандартов, разрабатываемых для системы общего, среднего и высшего образования, в целом отвечает на поставленный вопрос и предлагает основу для создания образовательной среды, обеспечивающей формирование у обучающегося готовности к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию. Одним из условий, необходимым для решения этой задачи, является определение в качестве планируемых результатов реализации образовательных программ не знаний, умений и навыков, а компетенций выпускника, связанных как с его жизненным, так и с профессиональным самоопределением.

Компетенция, рассматривается большинством авторов, занимающихся данной проблемой, как некая интегративная характеристика, наличие которой у человека позволяет ему эффективно выстраивать свой жизненный путь и реализовывать себя в вы-

бранной профессиональной сфере. В реализуемых федеральных государственных образовательных стандартах разного уровня обозначены следующие варианты результатов: в школьных стандартах выделяется три группы: предметные, метапредметные и личностные; в стандартах среднего профессионального образования – общие и профессиональные компетенции, в высшей школе – универсальные (ранее – общекультурные), общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Но, независимо от наименования, в каждом стандарте обозначены в качестве обязательных надпредметные характеристики выпускника, связанные с формированием его готовности к самоактуализации и саморазвитию. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, актуализированные с учетом профессиональных стандартов (так называемые ФГОС ВО 3++), на законодательном уровне вводят в практику высшего образования термин «универсальные компетенции» и определяют перечень универсальных компетенций, формирование которых у выпускника должно обеспечиваться независимо от того, к какой укрупненной группе специальностей и направлений относится осваиваемая им основная профессиональная образовательная программа. Наличие именно этой категории компетенций, по мнению многих авторов, занимающихся проблемами высшего образования, обеспечит подготовку студента не только к решению актуальных профессиональных задач, но и поможет ему эффективно достигать поставленных целей в сфере жизненного самоопределения²⁰⁹.

Но само по себе определение в качестве планируемых результатов образования универсальных компетенций, безусловно, не обеспечит их формирование у обучающегося в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы. Для решения данной задачи, по мнению ученых и практиков, необходимо использовать технологии и методы обучения, отличающиеся

²⁰⁹ Zhao M., Javed F., Jacob F., McNair M. Skill: a system for skill identification and normalization // Proceedings of the National Conference on Artificial Intelligence "Proceedings of the 29th AAAI Conference on Artificial Intelligence, AAAI 2015 and the 27th Innovative Applications of Artificial Intelligence Conference, IAAI 2015" 2015. С. 4012-4017.

интерактивностью, ориентированные на развитие самостоятельности студента и обладающие другими характеристиками, наличие которых позволяет преподавателю развивать у студента качества, связанные именно с данной категорией компетенций. Соответствующим образом выстроенный образовательный процесс должен помочь в формировании у обучающихся мотивации к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, актуализировать потребность в непрерывном пополнении своих знаний и обновлении полученных умений, а также познакомить их со всем арсеналом средств, которые для этого можно использовать.

В связи с определением новых ориентиров в части требований к результатам освоения образовательной программы, определяемых действующими стандартами, в практике высшего образования остро встает вопрос о средствах оценки качества процесса подготовки будущих специалистов не только в части их подготовленности к решению задач, связанных с выбранной профессией, но и в аспекте сформированных у них надпредметных характеристик, обеспечивающих готовность выпускника к дальнейшему саморазвитию. Подходы к оценке интегративных качеств, которыми, как уже упоминалось выше, являются среди прочих (общепрофессиональных и профессиональных) и универсальные компетенции рассматриваются в научной и методической литературе с разных точек зрения, но общей тенденцией является то, что оценка компетенций, формируемых у выпускника (в том числе и универсальных), должна рассматриваться как системный процесс, строящийся на принципах непрерывности и преемственности, и осуществляться на всех уровнях реализации основной профессиональной образовательной программы в течение всего периода обучения. Кроме того, некоторые авторы²¹⁰ обращают внимание на то, что наряду с традиционными средствами обучения и оценки, преподавателю целесообразно использовать в

²¹⁰ Саввина, Н. В. Формирование универсальных компетенций будущих магистров педагогики [Текст] / Н. В. Саввина, А. А. Хомкина // Реализация образовательных программ профессионального образования в условиях стандартизации: проблемы, поиски, решения сборник материалов IV Всероссийского профессионально-образовательного форума. – 2018. – С. 237-243.

работе со студентами технологии, не только позволяющие формировать у них необходимые компетенции, но и обладающие диагностическим потенциалом, помогающие определить уровень проявления у обучающегося той или иной компетенции.

Технология «Портфолио», появившаяся в практике высшей школы в конце 90-х годов прошлого века, в силу своих особенностей²¹¹, может рассматриваться в качестве средства формирования у студента всех групп компетенций, обозначенных в стандарте и, в первую очередь, относящихся к категории универсальных. Кроме того, создаваемое обучающимся в процессе ее использования портфолио является средством накопительной оценки уровня проявления формируемых у него компетенций²¹². Актуальным, в свете требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, является создание студентом в период обучения портфолио выпускника.

Портфолио выпускника позволяет ему продемонстрировать результаты своей образовательной деятельности по освоению основной профессиональной образовательной программы высшего образования по направлению подготовки (специальности). Содержание портфолио свидетельствует об уровне сформированности у будущего специалиста универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, характеризующих его готовность к реализации трудовых функций и трудовых действий соответствующего профессионального стандарта²¹³. Поскольку любое портфолио, создаваемое в рамках образовательного процесса (в том числе и портфолио выпускника), должно быть максимально сориентировано на достижение и демонстрацию

²¹¹ Карамзина, А. Г., Сильнова, С. В. Технология портфолио как метод усвоения и закрепления учебного материала [Текст] / А. Г. Карамзина, С. В. Сильнова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2015. – № 1 (9). – С. 20-27.

²¹² Миронов, Д. Ф. Структура портфолио студента в контексте компетентно-ориентированного подхода к обучению [Текст] / Д. Ф. Миронов // Вестник СПбГУКИ – 2016. -№ 4 (29). – С.163-166.

²¹³ Асафова, Е. В., Голованова И. И. Портфолио студента: учебно-методическое пособие [Текст] / Е. В. Асафова, И. И. Голованова. – Казань : Бриг, 2015. – 148 с.

достижений и результатов деятельности обучающегося, а также решать образовательные задачи, важно четко представлять цель и задачи, которые позволяет решать данная технология.

В качестве главной цели использования технологии Портфолио в рамках освоения студентом образовательной программы, по нашему мнению, целесообразно определить фиксацию результатов процесса профессионального развития и личностного становления будущего специалиста в период получения образования в вузе. Ее достижение напрямую обуславливается обозначенными ниже задачами, а именно:

- сопровождение процесса целеполагания и планирования деятельности студента по освоению образовательной программы и формированию профессионально и личностно значимых качеств, необходимых будущему специалисту;

- систематизация материалов (теоретического и практического характера), которые могут рассматриваться как основа для решения разнообразных задач в осваиваемой студентом сфере профессиональной деятельности;

- представление результатов образовательных достижений обучающегося и работ, которые свидетельствуют о его готовности к выполнению трудовых функций и трудовых действий, связанных с будущей профессией;

- включение студента в систематическую рефлексивную деятельность в процессе его профессионального и личностного становления;

- представление материалов для анализа и самоанализа результатов образовательной деятельности обучающегося;

- обеспечение непрерывности процесса формирования у будущего специалиста профессионально и личностно значимых качеств и осознанности его образовательной деятельности.

При условии реализации обозначенных выше цели и задач, внедрение в практику работы преподавателя технологии Портфолио и конечный продукт ее использования – портфолио выпускника (с соответствующим наполнением), позволяют обеспечить текущую, промежуточную и итоговую (в рамках государственной итоговой аттестации) оценку результатов процесса формирования у обучающегося универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, обозначенных в основной про-

фессиональной образовательной программе по соответствующему направлению подготовки (специальности).

Технология «Портфолио» предусматривает формирование портфолио будущего специалиста начиная с первых дней обучения в вузе и заканчивая представлением на итоговой государственной аттестации совокупности материалов и документов, содержание которых позволяет судить о достижении выпускником запланированных результатов освоения образовательной программы и его готовности к выполнению требований профессионального стандарта соответствующей специальности.

Таким образом, содержание портфолио выпускника с одной стороны представляет интерес для членов итоговой экзаменационной комиссии и оценивается ими с точки зрения уровня проявления компетенций, которые должны формироваться у студента в период обучения в вузе, с другой – позволяет потенциальному работодателю получить информацию о готовности молодого специалиста реализовать трудовые функции и трудовые действия профессионального стандарта.

В рамках использования технологии «Портфолио» в период обучения студента в вузе целесообразно формировать портфолио как совокупность материалов и документов (являющихся продуктами деятельности обучающегося и свидетельствующими о его достижениях), систематизированных в рамках определенной структуры и представляемых в двух вариантах (бумажном и электронном). Для того, чтобы создаваемое студентом портфолио могло быть использовано, в том числе, и в качестве объекта для оценивания сформированных у будущего специалиста компетенций, профессиональных и личностно значимых качеств необходимо определить общую структуру портфолио и перечень обязательных составляющих его разделов²¹⁴.

Также следует отметить, что создаваемое портфолио должно носить надпредметный характер, то есть не ориентироваться на содержание какой-либо учебной дисциплины (модуля) или практики, результаты их освоения, безусловно, должны найти отражение в портфолио в качестве материалов, подтверждающих

²¹⁴ Kelly, Melissa. "Student Portfolio Items." ThoughtCo, Jul. 5, 2018, [thoughtco.com/student-portfolio-items-8156](https://www.thoughtco.com/student-portfolio-items-8156).

результативность образовательной деятельности студентов и свидетельств проявления формируемых компетенций. Таким образом, в портфолио представляются материалы, создаваемые обучающимся и в рамках учебной, и в процессе внеучебной, научно-исследовательской, практической деятельности, в которую он включается в период получения высшего образования²¹⁵.

Общая структура разделов портфолио выпускника и обозначенный в ее рамках перечень материалов уточняется и конкретизируется в соответствии с определенным федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, основной профессиональной образовательной программой, разработанной на его основе, профессиональным стандартом осваиваемой специальности и индивидуальными представлениями будущего специалиста о перспективах своего профессионального и личностного роста.

Одним из важных условий эффективности использования технологии «Портфолио» как средства оценки результатов образовательной деятельности выпускника и его достижений в профессиональном развитии в период обучения в вузе является управление процессом создания студентом своего портфолио. Для этого, по нашему мнению, в рамках реализации образовательной программы может быть использована поддерживающая учебная дисциплина, содержание которой ориентировано на сопровождение процесса работы обучающегося над своим портфолио и помогает ему спроектировать и реализовать его структуру и содержание в соответствии с общими требованиями и индивидуальными интересами и предпочтениями. Мы предлагаем обозначенную учебную дисциплину (например, объемом в 1 зачетную единицу (36 академических часов: 18 часов аудиторной контактной работы с преподавателем и 18 часов самостоятельной работы студента)) на уровне рабочего учебного плана реализовывать пролонгировано в период освоения образовательной программы, предусматривая отдельные периоды (6, 4, 4, 4 часов контактной аудиторной работы на каждом курсе в четырехлетнем бакалавриате и 6, 4, 2, 2, 4 часов контактной ауди-

²¹⁵ Cox, Janelle. "Promoting Student Growth." ThoughtCo, Jun. 14, 2018, [thoughtco.com/promoting-student-growth-2081952](https://www.thoughtco.com/promoting-student-growth-2081952)

торной работы в пятилетнем бакалавриате). В магистратуре такая учебная дисциплина, по нашему мнению, не потребуется, так как умение работать с портфолио уже будет сформировано в бакалавриате (при необходимости она может быть реализована в рамках факультатива). Реализация данного условия в предлагаемой форме позволит преподавателю вуза реализовать поддерживающую функцию в процессе создания студентом своего портфолио и обеспечит создание портфолио выпускника хорошего качества.

В самом общем варианте этапы работы по сопровождению создания портфолио студентом могут выглядеть следующим образом:

- первый курс (6 часов контактной аудиторной работы) – знакомство студента с технологией Портфолио и приемами работы, проектирование содержания разделов его личного портфолио на основе общей структуры, оформление базовых материалов раздела Портрет, создание первоначальной электронной версии своего портфолио;

- второй, третий, четвертый (для пятилетнего бакалавриата) курсы – представление обучающимся промежуточных результатов работы над портфолио, их анализ и рефлексия студентом процесса своего профессионального и личностного развития, уточнение и корректировка структуры разделов портфолио, определение перспектив своей дальнейшей образовательной деятельности;

- выпускной курс – подведение итогов работы над портфолио в период обучения в вузе, подготовка его к защите на государственной итоговой аттестации, определение перспектив использования для представления потенциальному работодателю и проектирования своей профессиональной карьеры.

Важно рассматривать портфолио выпускника не только как продукт, являющийся предметом оценки на государственной итоговой аттестации, в первую очередь, портфолио – это средство, которое поможет упорядочить и индивидуализировать процесс профессионального и личностного развития студента в период освоения основной профессиональной образовательной программы высшего образования, а также обеспечит систематизацию и фиксацию его достижений.

Процесс работы студента над портфолио, с нашей точки зрения, не должен носить стихийный, неуправляемый характер, в данном случае смысл и эффекты использования технологии «Портфолио» будут утрачены, вместе с тем, создание портфолио выпускника нецелесообразно формализовывать, у обучающегося должна быть возможность проявить свою индивидуальность. Поэтому, можно предложить общую структуру портфолио и некоторые важные составляющие его разделов, на основе которой каждый студент с помощью преподавателя спроектирует содержание своего личного портфолио максимально ориентированного на его индивидуальные особенности, специфику осваиваемой профессии и осознаваемые перспективы развития. В основе предлагаемого содержания портфолио студента лежат базовые положения технологии «Портфолио», обозначенные в ее рамках разделы портфолио: портрет, накопитель (коллектор), рабочие материалы, достижения и рекомендации по их наполнению согласно общим функциям портфолио: диагностическая, мотивационная, целеполагания, содержательная, развивающая, рейтинговая²¹⁶. На основе анализа существующих подходов к структуре и содержанию портфолио студента, представленных в отечественных и зарубежных источниках, мы попытались сформировать комплексный универсальный вариант, который может быть использован в работе с обучающимися, независимо от осваиваемой ими образовательной программы (табл. 18).

Вместе с тем, следует обратить внимание разработчиков образовательных программ на то, что содержание структурных компонентов портфолио студента должно проектироваться с учетом особенностей основной профессиональной образовательной программы, которую он осваивает. В таблице представлено общее содержание разделов портфолио, которое носит избыточный характер, при разработке портфолио конкретного выпускника, выбираются материалы, актуальные именно для него. Например, портфолио может быть сориентировано на профессиональное

²¹⁶ Чернявская, А. П., Байбородова, Л. В., Харисова, И. Г. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии [Текст] : учебное пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. – 2-е изд., испр. и доп. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 332 с.

развитие студента и включать материалы, связанные с формированием готовности реализовывать требования профессионального стандарта, или раскрывать аспект образовательной деятельности выпускника и формироваться на основе его достижений в учебной и научно-исследовательской работе, также актуален может быть вариант портфолио, ориентированный на представление процесса самореализации автора в тех сферах, которые для него наиболее значимы (наука, волонтерство, социальные проекты и т. п.). Описанная модель портфолио является комплексной и, на наш взгляд, в первую очередь целесообразна при разработке цифрового варианта, поскольку она в полной мере сориентирована на «технологии цифрового следа».

Таблица 18.

Общая структура портфолио студента

раздел: Портрет		
<i>Содержание раздела включает материалы, характеризующие автора портфолио, его возможности, представления о перспективах своего профессионального и личностного развития</i>		
Рекомендуемые материалы	Краткое описание	Группа проявляемых универсальных компетенций
Резюме	Общая самохарактеристика автора портфолио	системное и критическое мышление
		командная работа и лидерство
		коммуникация
		самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)
Эссе	Представления автора о перспективах своего про-	системное и критическое мышление

	фессионального и личностного развития	коммуникация
		межкультурное взаимодействие
		самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)
Самодиагностика	Самооценка автором уровня сформированности общих и профессиональных компетенций и готовности к реализации трудовых функций и трудовых действий соответствующего профессионального стандарта	системное и критическое мышление
		самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)
Целеполагание	Система целей и задач профессионального и личностного развития, планируемые результаты образовательной деятельности автора портфолио	системное и критическое мышление
		самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)
Планирование	Определяемые автором портфолио пути достижения поставленных целей и задач	системное и критическое мышление
		разработка и реализация проектов
		самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)
раздел: Накопитель (коллектор)		

Раздел целесообразно структурировать на основе соответствующего профессионального стандарта, выделяя подразделы в соответствии с трудовыми действиями, к выполнению которых готовится студент. В качестве общих подразделов целесообразно предложить подразделы: здоровьесбережение и безопасность жизнедеятельности, которые включают материалы, связанные с сохранением личного здоровья при выполнении профессиональных функций и созданием безопасных условий труда в выбранной сфере профессиональной деятельности.

Подразделы данного раздела наполняются материалами, создаваемыми автором в рамках освоения учебных дисциплин (модулей), формирующими основу для выполнения трудовых функций в выбранной профессиональной сфере

Рекомендуемые материалы и подразделы	Краткое описание	Группа проявляемых универсальных компетенций
Содержание раздела	Структура раздела: Накопитель, перечень подразделов и материалов, подготовленных автором портфолио в качестве основы для выполнения трудовых действий будущей профессии, сохранения своего здоровья и безопасности жизнедеятельности в выбранной профессиональной сфере	системное и критическое мышление
Подраздел: трудовое действие	По каждому выделенному подразделу автор представляет материалы, в рекомендуемых ниже формах, каждая	системное и критическое мышление

	представленная работа сопровождается комментарием автора по предлагаемой схеме, материалы, подготовленные в рамках освоения учебных дисциплин (модулей), содержат оценку преподавателя	коммуникация
Подраздел: Здоровьесбережение	Материалы подраздела представляются автором в соответствии с выше обозначенными рекомендациями и касаются поддержания и укрепления своего здоровья как необходимого условия успешного выполнения профессиональных функций и профилактики развития профессионально обусловленных заболеваний	самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)
Подраздел: безопасность жизнедеятельности	Материалы подраздела представляются автором в соответствии с выше обозначенными рекомендациями и касаются создания безопасных условий труда в выбранной профессиональной сфере и профилактики производственного травматизма	безопасность жизнедеятельности
Рекомендуемые формы	Глоссарий, кластер, опорный конспект, схема, библиографический список, аннотированный	

<p>представления материалов в подразделах раздела: Накопитель (коллектор)</p>	<p>список информационных ресурсов, аннотированный список литературы, аналитический обзор, образцы решения профессиональных задач, аналитический обзор нормативно-правой базы, сравнительная таблица, выдержки из законов и законодательных актов с комментариями, рекомендации и инструкции по выполнению трудовых действий, алгоритмы решения профессиональных задач, аналитический обзор опыта решения профессиональных задач и т. п.</p>	
<p>раздел: Рабочие материалы</p>		
<p><i>Подразделы раздела: Рабочие материалы могут быть выделены в соответствии с подразделами раздела: Накопитель (коллектор) – это обеспечить единообразие в структурировании материалов. Также возможен и другой вариант – укрупнение подразделов и выделение их по трудовым функциям или профессиональным задачам, так как представляемые в данном разделе работы могут носить комплексный характер и касаться нескольких трудовых действий. Кроме того, целесообразно сохранить общие подразделы: здоровьесбережение и безопасность жизнедеятельности, в которых автор сможет представить свои разработки, связанные с сохранением личного здоровья при выполнении профессиональных функций и созданием безопасных условий труда в выбранной сфере профессиональной деятельности.</i></p> <p><i>Подразделы данного раздела наполняются материалами, создаваемыми автором в рамках освоения учебных дисциплин (модулей), прохождения практики, научно-исследовательской работы и внеучебной деятельности.</i></p>		
<p>Рекомендуемые материалы и подразделы</p>	<p>Краткое описание</p>	<p>Группа проявляемых универсальных компетенций</p>

Содержание раздела	Структура раздела: Рабочие материалы – перечень подразделов и работы, выполненных самостоятельно автором портфолио	системное и критическое мышление
Подраздел: трудовая функция (трудовое действие, профессиональная задача)	По каждому выделенному подразделу автор представляет выполненные самостоятельно (индивидуально или в команде) работы, связанные с решением практических, творческих, исследовательских, проектных задач, каждая представленная работа сопровождается комментарием автора по предлагаемой схеме; работы, выполненные в рамках освоения учебных дисциплин (модулей), прохождения практики, научно-исследовательской работы, содержат оценку преподавателя (руководителя практики, научного руководителя)	системное и критическое мышление
		разработка и реализация проектов
		командная работа и лидерство
		коммуникация
		межкультурное взаимодействие
самоорганизация и саморазвитие		
Подраздел: Здоровьесбережение	Работы представляются в подразделе в соответствии с выше обозначенными рекомендациями и представляют собой самостоятельно	самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)

	разработанные автором портфолио практические материалы, касающиеся поддержания и укрепления своего здоровья, профилактики развития у себя профессионально обусловленных заболеваний	
Подраздел: безопасность жизнедеятельности	Работы представляются в подразделе в соответствии с выше обозначенными рекомендациями и представляют собой самостоятельно разработанные автором портфолио практические материалы, касающиеся обеспечения безопасных и комфортных условий труда в выбранной профессиональной сфере и авторские разработки мероприятий по профилактике производственного травматизма	безопасность жизнедеятельности
Перечень возможных работ, представленных в подразделах раздела: Рабочие материалы	Творческие задания, практические работы по решению профессиональных задач, творческие, научно-исследовательские, социальные и т. п. проекты (групповые или индивидуальные), самостоятельно выполненные решения учебных кейсов, самостоятельно подготовленные презентации, видеозаписи образцов своей профессиональной деятельности, фотоотчеты по результатам своей деятельности, рефераты, исследова-	

	<p>тельские работы, курсовые работы и проекты, подготовленные автором статьи, публикации, доклады и другие продукты самостоятельной деятельности автора портфолио по решению профессиональных, познавательных, творческих задач.</p> <p>Работы (в зависимости от объема и формы) могут быть представлены как в печатном варианте, так и на электронных носителях, но обязательно должны сопровождаться рефлексивным комментарием (9)</p>	
раздел: Достижения		
<i>Содержание раздела включает материалы, характеризующие достижения автора портфолио, и результаты рефлексивной самооценки своего профессионального и личностного развития</i>		
Рекомендуемые под-разделы	Краткое описание	Группа проявляемых универсальных компетенций
Подраздел: Достижения в учебной деятельности	<p>Содержит документы, подтверждающие достижения студента в учебной деятельности: грамоты, дипломы, отзывы преподавателей, результаты участия в профессиональных олимпиадах и конкурсах, копии зачетной книжки, приказов о назначении стипендии за успехи в учебе и т. п.</p> <p>Каждый документ сопровождается рефлексивным комментарием</p>	системное и критическое мышление
		разработка и реализация проектов
		командная работа и лидерство

Подраздел: Научно-исследовательская деятельность	Содержит документы, подтверждающие достижения студента в научно-исследовательской деятельности: грамоты, дипломы, свидетельства, сертификаты, отзывы научного руководителя, рецензии, полученные на выполненные научные и исследовательские работы, копии приказов о назначении стипендии за успехи в научно-исследовательской деятельности и т. п. Каждый документ сопровождается рефлексивным комментарием	системное и критическое мышление
		коммуникация
		разработка и реализация проектов
		командная работа и лидерство
Подраздел: Практическая деятельность	Содержит документы, подтверждающие достижения студента в практической деятельности и деятельности по решению профессиональных задач: грамоты, дипломы, свидетельства, сертификаты, отзывы руководителей практики, характеристики работодателей и (или) их представителей, рецензии, полученные на выполненные и	системное и критическое мышление
		разработка и реализация проектов
		командная работа и лидерство
		коммуникация
		межкультурное взаимодействие
		самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбере-

	<p>реализованные на практике в профессиональной сфере проекты и т. п.</p> <p>Каждый документ сопровождается рефлексивным комментарием</p>	<p>жение)</p> <p>безопасность жизнедеятельности</p>
<p>Подраздел: Внеучебная деятельность</p>	<p>Содержит документы, подтверждающие достижения студента во внеучебной деятельности и деятельности: грамоты, дипломы, свидетельства, сертификаты, отзывы представителей общественных организаций, кураторов, рецензии, полученные на выполненные и реализованные на практике проекты, документы, подтверждающие освоение дополнительных образовательных программ, сертификаты о прохождении курсов и тренингов и т.п.</p> <p>Каждый документ сопровождается рефлексивным комментарием</p>	<p>системное и критическое мышление</p>
		<p>разработка и реализация проектов</p>
		<p>командная работа и лидерство</p>
		<p>межкультурное взаимодействие</p>
		<p>самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)</p>
<p>Подраздел; Самоанализ и рефлексия</p>	<p>Проведенный автором портфолио рефлексивный самоанализ результатов достижения поставленных в разделе: Портрет целей и задач и</p>	<p>системное и критическое мышление</p>

	запланированных результатов профессионального и личностного развития	
		самоорганизация и саморазвитие

Предлагаемое содержание портфолио выпускника, безусловно, должно уточняться в процессе индивидуальной проективной деятельности, выполняемой студентом во взаимодействии с преподавателем, одной из главных функций которого является оказание консультационной помощи в определении оптимальной для каждого обучающегося модели портфолио с учетом его личностных и профессиональных предпочтений²¹⁷. Таким образом, портфолио, подготовленное будущим специалистом в период обучения в вузе, будет максимально индивидуализировано и обеспечит отражение особенностей его индивидуального развития и профессионального становления.

Вместе с тем, следует отметить, что технология Портфолио в вузе должна носить образовательный характер и способствовать формированию у обучающихся необходимых компетенций (в первую очередь универсальных). Поэтому целесообразно определить обязательные базовые составляющие содержания портфолио выпускника, наличие которых с одной стороны обеспечит развитие качеств, связанных с определенной универсальной компетенцией, а с другой – помогут оценить их проявление у автора портфолио. В таблице 18 обозначены группы универсальных компетенций, поддерживающих подразделы и разделы портфолио в предлагаемой нами структуре. По нашему мнению, проектируя содержание портфолио выпускника, важно понимать, каким образом каждая его составляющая связана с достижением запланированных результатов освоения основной профессиональной образовательной программы. Мы рассмотрели возможные взаимосвязи на примере универсальных компетенций, обозначив с их

²¹⁷ Kelly, Melissa. "Getting Started With Student Portfolios." ThoughtCo, Jun. 14, 2018, [thoughtco.com/getting-started-with-student-portfolios-8158](https://www.thoughtco.com/getting-started-with-student-portfolios-8158)

учетом рекомендуемые инвариантные составляющие портфолио, но при разработке варианта портфолио выпускника с учетом осваиваемой им профессии, вариативные компоненты содержания целесообразно коррелировать с общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Оценку портфолио выпускника с точки зрения проявления формируемых компетенций целесообразно осуществлять, начиная с первых этапов работы над ним, используя в качестве приоритетных варианты само и взаимооценки. По мнению авторов, занимающихся проблемой использования технологии Портфолио в работе со студентами²¹⁸, в качестве основной формы оценивания целесообразно использовать критериально-ориентированный вариант, осуществляя оценку на основе разработанных с учетом особенностей портфолио показателей, систематизированных в листах экспертной оценки (чек лист Приложение 4), предусматривающих с одной стороны проведение экспертизы качества портфолио выпускника, с другой – определение уровня сформированности компетенций, проявленном студентом при его подготовке.

В заключении следует отметить, что технология портфолио, безусловно, обладает определенным развивающим и диагностическим потенциалом. Практика ее использования в высшей школе подтверждает целесообразность создания каждым студентом своего личного портфолио и показывает перспективы реализации данной образовательной технологии как эффективного способа сопровождения процесса личностного и профессионального развития будущего специалиста, а также комплексного средства оценки достижения обучающимся планируемых результатов освоения основной профессиональной образовательной программы в процессе текущей, промежуточной и государственной итоговой аттестации.

²¹⁸ Асафова, Е. В., Голованова, И. И. Портфолио студента: учебно-методическое пособие [Текст] / Е. В. Асафова, И. И. Голованова. – Казань : Бриг. – 2015. – 148 с.

ГЛАВА 4. ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ

4.1. Формирование универсальных компетенций в учебном процессе

Установленные во ФГОС ВО 3++ универсальные компетенции являются значимым инструментом унификации образовательных результатов и обеспечения преемственности уровней высшего образования и отражают ожидания современного общества в части социально-личностного позиционирования в нем выпускника образовательной программы высшего образования соответствующего уровня и потенциальной готовности его к самореализации и саморазвитию.

Сегодня значительное число педагогических исследований посвящено установлению логики в триаде: компетенции как результат образования - образовательные технологии как способ их формирования - оценочные средства как инструмент доказательства достижения заявленных результатов образования²¹⁹. При этом, спецификации образовательных технологий, содержащих ресурсы для формирования универсальных компетенций, не уделено должного внимания.

На наш взгляд ведущим критерием оценки условий для формирования универсальных компетенций обучающихся в ходе реализации образовательной программы является наличие в ней технологий, соответствующих методологии универсальности. При этом эффективность образовательной программы проявляется в использовании соответствующих форм организации образовательного процесса (способов формирования компетенций) – кейсы, деловые игры, имитационные учебные комплексы, интерактивные образовательные среды, - наличие их в образовательной

²¹⁹ Бодункова, А. Г. Формирование надпрофессиональных компетенций: проблемы и технологии современного образования [Текст] / А. Г. Бодункова, И. П. Черная // Actual problems of the humanities Vienna, 2015. – С. 26-36.

программе позволяет утверждать, что формирование универсальных компетенций заложено в неё технологически.

При выборе образовательных технологий, которые могут быть использованы для формирования универсальных компетенций в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования, целесообразно ориентироваться на характеристики, определяющие потенциал конкретной образовательной технологии как для формирования универсальных компетенций выпускников в целом, так и их отдельной категории (группы).

К образовательным технологиям, способствующим формированию всех категорий (групп) универсальных компетенций, можно отнести технологии, обладающие следующими характеристиками:

- входят в группу продуктивных, индивидуально ориентированных технологий, предусматривающих организацию активной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;

- предусматривают субъектную позицию студента, предоставляют возможность для проявления его индивидуальности и самостоятельного принятия решений в ситуации свободного выбора;

- основываются на интерактивном способе взаимодействия участников образовательной деятельности, предусматривающем диалог и сотрудничество в рамках достижения образовательных результатов;

- предполагают партнерскую позицию преподавателя, обеспечивают сопровождение самостоятельной образовательной деятельности обучающегося по освоению ОПОП ВО;

- могут быть использованы как для организации учебного занятия (лекции, семинара, практикума) в целом, так на отдельных его этапах, что обеспечит возможность использовать как технологию в целом, так и отдельные технологические приемы для гибкого проектирования образовательной деятельности студента с учетом его индивидуальных особенностей, специфики учебного материала и поставленных образовательных задач;

- ориентированы на развитие личностно и профессионально значимых качеств будущего специалиста, способствуют форми-

рованию готовности к решению профессиональных задач, определяемых соответствующими профессиональными стандартами;

- предоставляют возможность преподавателю организовать работу обучающихся с источниками информации, обозначенными в программах учебных дисциплин (модулей) и практик, способствуют овладению студентами необходимым для решения профессиональных задач теоретическим материалом в интерактивной форме;

- основываются на алгоритме, реализация которого для решения образовательных задач может осуществляться преподавателем на учебном занятии и студентом в процессе внеаудиторной самостоятельной работы;

- ориентированы на решение задач проблемно-поискового и творческого характера, позволяют преподавателю включить обучающихся в продуктивную деятельность, направленную на приобретение ими субъективного опыта выполнения профессионально значимых трудовых функций и трудовых действий, обозначенных в соответствующем профессиональном стандарте;

- обладают признаком универсальности, могут быть использованы для организации образовательной деятельности студентов в рамках освоения различных учебных дисциплин и практик, что обеспечит преемственность и непротиворечивость образовательного процесса, и комплексный подход к формированию универсальных компетенций выпускника на уровне ОПОП ВО;

- предусматривают как формирование у обучающихся характеристик конкретной универсальной компетенции, так и возможность определения уровня их проявления в рамках решения учебных задач и выполнения заданий для самостоятельной работы;

- могут быть использованы для формирования универсальных компетенций в рамках учебной и внеучебной деятельности обучающихся, что обеспечит интеграцию аудиторной и внеаудиторной работы и будет способствовать созданию единого образовательного пространства в организации;

- предоставляют возможность организовывать адаптированный образовательный процесс для обучающихся из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов²²⁰.

Обозначенные выше характеристики определяют образовательные технологии, способствующие формированию универсальных компетенций в целом, далее обозначим признаки технологий, направленных на формирование универсальных компетенций определенной категории (группы).

Таблица 19.

Характеристики образовательных технологий для формирования универсальных компетенций определенной категории (группы)

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Признаки образовательных технологий
Системное и критическое мышление	<ul style="list-style-type: none"> - предусматривают работу обучающихся с информационными ресурсами разного характера (печатным и электронными изданиями, интернет-сайтами, базами данных и т. п.); - включают техники и технологические приемы, направленные на анализ и синтез информации, установление причинно-следственных связей, классификацию, сравнение и сопоставление по различным признакам; - ориентированы на решение задач проблемного и поисково-исследовательского характера
Разработка и реализация	- предполагают включение обучающихся в

²²⁰ Харисова, И. Г. Классификации педагогических технологий [Текст] : монография / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина. // Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы. – Ярославль : ИД «Канцлер», 2015. – С. 53-63.

<p align="center">Наименование категории (группы) универсальных компетенций</p>	<p align="center">Признаки образовательных технологий</p>
<p>проектов</p>	<p>деятельность по получению конкретного продукта, обладающего субъективной или объективной новизной;</p> <ul style="list-style-type: none"> - основаны на алгоритме, включающем этапы целеполагания, планирования, контроля, оценивания и анализа; - содержат в своей основе поиск и разработку вариантов решения проблемных ситуаций различного характера
<p>Командная работа и лидерство</p>	<ul style="list-style-type: none"> - предусматривают взаимосвязь коллективной, групповой и индивидуальной организаторской деятельности; - ориентированы на распределение участков работы для достижения общей цели и получение общего результата; - предполагают участие обучающихся в целеполагании, планировании, контроле, оценке и анализе результатов совместной деятельности
<p>Коммуникация</p>	<ul style="list-style-type: none"> - основаны на диалоговом взаимодействии в устной и письменной форме; - предполагают анализ и создание текстов по заданной тематике; - позволяют преподавателю включать студентов в дискуссии на лично и профессионально значимые темы
<p>Межкультурное взаимодействие</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ориентированы на определение порядка и правил взаимодействия для совместного решения задач; - предусматривают включение обучающихся в ситуации коммуникации и взаимодействия; - включают этап анализа процесса взаимо-

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Признаки образовательных технологий
	действия с целью определения продуктивных и непродуктивных способов коммуникации; - позволяют моделировать ситуации решения профессиональных задач в рамках взаимодействия в предлагаемых обстоятельствах
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	- предполагают включение студентов в процессы самодиагностики, самоанализа, целеполагания и планирования; - направлены на проектирование индивидуальных планов, маршрутов, программ; - обеспечивают постановку студента в ситуацию самостоятельного принятия решения относительно решения лично и профессионально значимых проблем
Безопасность жизнедеятельности	- основаны на моделировании ситуаций и предполагают определение вариантов поведения в соответствии с нормативно-правовыми документами; - предусматривают решение практических задач и отработку вариантов действий в стандартных и нестандартных ситуациях

Названные в таблице 19 характеристики целесообразно использовать при подборе образовательных технологий для формирования универсальных компетенций, относящихся к определенной категории (группе), вместе с тем следует учитывать и общие требования к отбору технологий, обозначенные выше.

В результате компаративного анализа, нами сформирован перечень технологий, которые целесообразно использовать при организации образовательного процесса. Представленные в следующей таблице образовательные технологии названы общими, так как обладают характеристикой универсальности и могут быть включены в программы различных учебных дисциплин (моду-

лей) и практик, предусматривающих формирование универсальных компетенций определенной категории (группы). Наряду с ними при проектировании образовательного процесса по определенной образовательной программе могут быть определены и частные образовательные технологии, позволяющие формировать в том числе и УК, обусловленные направленностью (профилем) образовательной программы и спецификой реализуемого в ее рамках содержания.

Таблица 20.

**Общие образовательные технологии
для формирования универсальных компетенций**

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Образовательные технологии	Цель использования
Системное и критическое мышление	Технология «Портфолио» Технология «Кейс-стади» Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» Технологии целеполагания Технологии анализа Проблемное обучение Технология организации проектной деятельности Диалоговые технологии (дискуссия, диспут, дебаты)	Включение студентов в деятельность, обеспечивающую развитие у них умений, связанных с обработкой информации, анализом и синтезом данных, необходимых для решения поставленных задач и использованием системного подхода для решения проблемных ситуаций
Разработка и реализация проектов	Технология «Портфолио» Технология «Кейс-стади» Технология «Развитие	Создание условий для включения студентов в проектную деятельность и формирование у них готовности ре-

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Образовательные технологии	Цель использования
	критического мышления через чтение и письмо» Технологии целеполагания Технологии планирования Поисковые и исследовательские технологии. Проблемное обучение Технология организации проектной деятельности	шать задачи проектного характера
Командная работа и лидерство	Технология «Кейс-стади» Технологии целеполагания Технологии планирования Проблемное обучение Технология организации проектной деятельности Технология организации групповой работы Игровые технологии	Проектирование ситуаций продуктивного взаимодействия обучающихся и формирование у них субъективного опыта организаторской деятельности
Коммуникация	Технология «Кейс-стади» Технология моделирования учебной коммуникативной ситуации Игровые технологии Диалоговые технологии (дебаты) Технология организа-	Включение студентов в ситуации деловой коммуникации на русском и иностранном языках

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Образовательные технологии	Цель использования
	<p>ции групповой работы Информационно-коммуникационные технологии Технология коллективной мыследеятельности Технология индивидуализации обучения Технология коммуникативного обучения Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо»</p>	
Межкультурное взаимодействие	<p>Технология проблемного обучения Диалоговые технологии (дебаты) Технология Кейс-стади Информационно-коммуникационные технологии Технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» Игровые технологии Технология «Педагогические мастерские» Технология организации групповой работы Технология организации проектной деятельности</p>	Создание условий для знакомства обучающихся с образцами толерантного межкультурного взаимодействия и формирование у них опыта поведения в ситуациях поликультурного характера

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Образовательные технологии	Цель использования
Самоорганизация и саморазвитие (в числе здоровьесбережение)	Технология проектирования индивидуальной образовательной деятельности Технология целеполагания Технология планирования Технология анализа Технология организации проектной деятельности Технология «Портфолио»	Включение студентов в процесс управления своим личностным и профессиональным развитием
Безопасность жизнедеятельности	Технология организации проектной деятельности Технология моделирования проблемных ситуаций Технология «Кейс-стади»	Создание среды, способствующей формированию у студентов представлений о здоровом и безопасном образе жизни и опыта организации безопасных условий в быту и на производстве

Все перечисленные в таблице 20 технологии не являются абсолютными инновациями и достаточно подробно охарактеризованы в научно-педагогической литературе. Их включение программы учебных дисциплин, модулей и практик, а также использование их при организации образовательного процесса в рамках реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования целесообразно для создания условий, обеспечивающих формирование универсальных компетенций выпускников, а также свидетельствует о направленности об-

разовательной программы на достижение запланированных в соответствующем ФГОС ВО результатов.

Образовательные технологии в дидактике высшей школы рассматриваются как средство достижения запланированных результатов освоения образовательной программы. Для того чтобы используемые для организации образовательного процесса технологии способствовали формированию универсальных компетенций (далее – компетенции), кроме их отбора целесообразно при проектировании деятельности студентов на основе образовательных технологий ориентироваться на условия, реализация которых поможет преподавателю эффективно использовать их потенциал.

Во-первых, отбор образовательных технологий и последующее использование их в рамках реализации программ учебных дисциплин (модулей) и практик должно носить целенаправленный, системный и комплексный характер. Данное условие может быть выполнено через соблюдение определенного алгоритма действий, включающего следующие шаги:

- конкретизация требований к образовательным технологиям, реализация которых обеспечит формирование запланированных компетенций выпускника с учетом требований соответствующего ФГОС ВО, примерной основной образовательной программы, особенностей содержания спроектированной основной профессиональной образовательной программы, специфики трудовых функций и трудовых действий к реализации которых готовиться будущий специалист;

- составление перечня образовательных технологий, рекомендуемых для использования в рамках реализации ОПОП ВО, с учетом положений, обозначенных в настоящих методических рекомендациях, и требований, определенных на предыдущем шаге;

- определение для каждой компетенции базовых образовательных технологий из числа отобранных для реализации соответствующей ОПОП ВО, конкретизация цели их использования с учетом специфики определенной компетенции;

- выделение перечня образовательных технологий, которые целесообразно использовать для организации деятельности студентов по освоению программы конкретной учебной дисциплины

(модуля) и практики с учетом формируемых в их рамках компетенций;

- подготовка рекомендаций преподавателям, участвующим в реализации программы конкретной учебной дисциплины (модуля), практики по использованию обеспечивающих формирование компетенций образовательных технологий при проектировании программы и организации контактной и самостоятельной работы обучающихся в рамках ее реализации;

- проведение экспертизы разработанных программ учебных дисциплин (модулей) и практик на предмет отражения в них образовательных технологий, рекомендованных для формирования обозначенных в программе компетенций. При этом целесообразно обратить внимание на предлагаемые в программе виды деятельности и задания, разработанные для студентов, их содержание должно предполагать реализацию технологии в целом или отдельных технологических приемов и техник, кроме того, возможна дифференциация рекомендуемых образовательных технологий по темам, определяемым в тематическом плане программы учебной дисциплины. Безусловно, преподаватель при проектировании и реализации программы учебной дисциплины (модуля) и практики может использовать дополнительно образовательные технологии, выбор которых обусловлен спецификой содержания осваиваемого программного материала, но базовыми должны быть технологии, обеспечивающие формирование компетенций и рекомендованные разработчиками ОПОП ВО;

- отбор из составленного перечня образовательных технологий, реализация которых целесообразна для формирования компетенций выпускника в рамках внеучебной деятельности студентов с учетом ее специфики;

- подготовка рекомендаций для организаторов внеучебной деятельности, кураторов студенческих групп по формированию компетенций у студентов через использование образовательных технологий для организации их внеучебной деятельности;

- анализ результатов использования образовательных технологий для формирования компетенций выпускника в рамках реализации ОПОП ВО. Информация для анализа может быть собрана посредством опроса студентов и преподавателей, определения наиболее эффективных технологий организации образова-

тельной деятельности, оценивания уровня проявления у обучающихся формируемых компетенций и установления степени влияния той или иной образовательной технологии на формирование конкретной компетенции.

Во-вторых, формирование у обучающихся мотивационной базы для освоения содержания программы учебной дисциплины (модуля), практики и достижения запланированных результатов через использование предлагаемых преподавателем образовательных технологий. Данное условие обеспечит осознанное включение студентов в образовательную деятельность и их субъектную позицию в процессе формирования компетенций. Преподавателю целесообразно в рамках вводного занятия по дисциплине (практике) познакомить студентов с целями и задачами, планируемыми результатами и используемыми образовательными технологиями. Также возможна организация индивидуального целеполагания и планирования каждым обучающимся процесса освоения дисциплины (практики) в начале ее изучения (прохождения) и самоанализ, и рефлексия результатов своей образовательной деятельности по итогам.

В-третьих, использование образовательных технологий не должно рассматриваться преподавателем как самоцель. Важно не просто формально реализовать ту или иную рекомендованную технологию, а обеспечить формирование необходимых компетенций. Для этого целесообразно выбирать для организации занятий по определенным темам те технологии, которые больше всего соответствуют их содержанию и действительно будут эффективны для его освоения.

В-четвертых, нецелесообразно перегружать образовательный процесс одновременным использованием в рамках освоения разных учебных дисциплин одних и тех же образовательных технологий. Это может привести к потере у студентов интереса к выполнению заданий, формальному отношению к деятельности, организуемой преподавателем, и снижению эффективности используемой технологии для формирования компетенций. Руководителю образовательной программы необходимо обеспечить координацию деятельности преподавателей, участвующих в ее реализации, с целью рационального распределения усилий студентов по освоению ОПОП ВО с учетом общей трудоемкости от-

дельных учебных дисциплин (модулей) и практик. Например, нецелесообразно, используя технологию проектной деятельности, включать студентов в процесс подготовки одновременно нескольких учебных проектов по разным дисциплинам, гораздо эффективнее распределить их усилия по периодам обучения или предусмотреть выполнение одного надпредметного проекта.

В-пятых, образовательные технологии следует рассматривать не только как средство формирования компетенций, продукты деятельности студентов, которые они получают в рамках их реализации, могут использоваться преподавателем для оценивания уровня проявления той или иной компетенции. Таким образом, целесообразно осуществлять текущую оценку результатов формирования компетенций в процессе использования образовательных технологий, а также отслеживать эффективность их реализации. Для этого необходимо разработать чек-листы для оценки и самооценки продуктов образовательной деятельности обучающихся в рамках определенной образовательной технологии. Осуществление текущего контроля и оценивания результатов использования образовательных технологий обеспечит целенаправленность процесса формирования компетенций у обучающихся.

В-шестых, следует принять во внимание, что отдельные образовательные технологии могут способствовать формированию не одной, а нескольких компетенций, поэтому целесообразно именно их включать в первую очередь в образовательный процесс. Таким образом, могут быть выделены базовые для достижения результатов образовательные технологии, которые будут использоваться на большинстве этапов реализации конкретной ОПОП ВО и составлять инвариантную часть средств, обеспечивающих организацию образовательного процесса. Также целесообразно подобрать технологии, ориентированные на формирование отдельных компетенций и подготовку выпускников к решению задач, определяемых с учетом направленности (профиля) образовательной программы.

Таким образом, учет обозначенных выше условий в процессе использования образовательных технологий для формирования универсальных компетенций поможет разработчикам ОПОП ВО спроектировать образовательный процесс обеспечи-

вающий достижение запланированных результатов (компетенций выпускников).

4.2. Формирование универсальных компетенций в ходе учебной и производственной практики

Приобрести универсальные компетенции только в процессе учебной деятельности невозможно. Для этого должны быть созданы специальные условия, которые побуждали бы обучающихся к целенаправленному формированию компонентов компетенций и их совершенствованию. Решение данной задачи оптимально обеспечивается в ходе учебной и производственной практики. Практика как форма профессиональной подготовки студентов, обучающихся по программам различного уровня является обязательной частью ФГОС ВО, её прохождение обязательно для всех студентов, обучающихся по программам высшего образования. Целью практики является не только формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, но и на их основе, овладение видами профессиональной деятельности на уровне, соответствующем квалификации «бакалавр», «специалист» и «магистр».

Учебная и производственная практика способствует установлению и укреплению связи теоретических знаний с практическими ситуациями их применения; развитию профессионально-значимых личностных качеств обучающихся в ходе реальных ситуаций производственной деятельности; созданию условий для развития у обучающихся способностей самостоятельно планировать ход решения профессиональных задач, определять условия и ограничения применения способов их решения; формированию у студентов творческого и исследовательского подходов к профессиональной деятельности; развитию навыков анализа, обобщения, интерпретации и оценки своего опыта²²¹.

²²¹ Тарханова, И. Ю. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов специальности «социальная педагогика» в ходе педагогической практики [Текст] / И. Ю. Тарханова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педа-

В ходе производственной практики, как вида образовательной деятельности, акцент смещается с факторов процесса обучения на образовательные результаты: способность к профессиональной деятельности, проектирование, программирование развития, оцениваемые с позиции успешности дальнейшей профессиональной карьеры и востребованности выпускника рынком труда. В таблице 21 представлены возможности формирования универсальных компетенций в ходе практик.

Таблица 21.

Возможности формирования универсальных компетенций в ходе учебной и производственной практики

<p>Наименование категории (группы) универсальных компетенций</p>	<p>Возможности приобретения опыта в ходе учебной и производственной практики</p>
<p>Системное и критическое мышление</p>	<p>Опыт анализа профессиональных задач, составления и реализации плана их решения Опыт поиска и оценки информации, необходимой для решения профессиональных задач Опыт самооценки успешности решения профессиональных задач</p>
<p>Разработка и реализация проектов</p>	<p>Опыт участия в реальных профессиональных проектах в рамках заданной роли Опыт работы в рамках зоны своей ответственности с учетом имеющихся ресурсов и ограничений, действующих правовых норм</p>

гоика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16 – № 1. – С. 131-134.

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Возможности приобретения опыта в ходе учебной и производственной практики
	<p>Опыт составления проектной документации</p> <p>Опыт презентации результатов своей деятельности</p>
<p>Командная работа и лидерство</p>	<p>Опыт реализации различных ролей в командной работе</p> <p>Опыт учета интересов и потребностей других участников профессиональной деятельности</p> <p>Опыт анализа последствий своего поведения в профессиональных интеракциях</p> <p>Опыт соблюдения норм корпоративной этики</p>
<p>Коммуникация</p>	<p>Опыт выбора и апробации стиля делового общения</p> <p>Опыт аргументации и отстаивания своей точки зрения</p> <p>Опыт работы с профессиональными текстами</p> <p>Опыт ведения деловой переписки</p> <p>Опыт публичного выступления</p>
<p>Межкультурное взаимодействие</p>	<p>Опыт взаимодействия с представителями различных социальных и культурных групп</p> <p>Опыт адаптации правил взаимодействия применительно к контексту общения в профессиональной сфере</p> <p>Опыт учёта индивидуально-</p>

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Возможности приобретения опыта в ходе учебной и производственной практики
	психологических особенностей партнеров по профессиональному взаимодействию
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	Опыт управления временем при решении профессиональных задач Опыт определения приоритетов в решении профессиональных задач Опыт анализа требований рынка труда и соотнесения с ними своих возможностей и перспектив Опыт планирования физической нагрузки в ходе выполнения профессиональных задач Опыт применения здоровьесберегающих технологий профессиональной деятельности
Безопасность жизнедеятельности	Опыт практического выполнения правил техники безопасности в условиях реальной профессиональной деятельности Опыт разъяснения данных правил другим участникам профессиональной деятельности

Таким образом, цель производственной практики в вузе можно сформулировать не только через призму формирования профессиональных компетенций студентов, но и включить в неё аспект формирования компетенций универсальных. Исходя из модернизированной таким образом цели, можно определить следующие основные задачи практик:

– установление и укрепление связи теоретических знаний, полученных студентами при изучении базовых и профессиональных дисциплин;

– совершенствование личностных профессионально-важных качеств будущего работника в условиях квазипрофессиональной деятельности;

– освоение современных производственных технологий;

– формирование у студентов творческого и исследовательского подходов к профессиональной деятельности;

– развитие навыков анализа, обобщения, интерпретации и оценки своего профессионального опыта.

Уровень бакалавриата является центральным в многоступенчатой системе образования. Программы производственной практики бакалавров балансируют между компонентами общей подготовки и специальными знаниями, при этом упор делается на универсальных умениях, и привитии им навыков к самостоятельному обучению. При разработке программ практики для бакалавров акцент смещается с факторов процесса обучения на образовательные результаты: мотивация к профессиональной деятельности, проектирование, программирование своего профессионального развития, оцениваемые с позиции успешности дальнейшей профессиональной карьеры и востребованности выпускника рынком труда.

Что касается уровня магистратуры, то программы практики здесь чаще всего ориентированы на повышение уровня самостоятельности в реализации универсальных компетенций (ранее – уровень «с помощью методического руководителя», здесь на уровень «самостоятельно»). Внутренняя мотивация деятельности на этом этапе образования преобразуется в понимание студентом личностного смысла и значения профессиональной деятельности, а также в мотивационную готовность к самостоятельному ее осуществлению. Высокий уровень готовности к самостоятельной профессиональной и научно-исследовательской деятельности в процессе получения необходимых знаний конкретизируется на данной ступени образования в умении осуществить самостоятельный выбор темы исследования, исходя из собственных научных и профессиональных интересов, в самостоятельном поиске необходимой информации

4.3. Формирование универсальных компетенций в ходе научно-исследовательской деятельности

Одним из средств формирования компетенций выступает научно-исследовательская деятельность студентов. Сегодняшний выпускник высшей школы должен не только обладать некоторыми навыками работы в условиях неопределенности с постоянно возрастающими и усложняющимися информационными потоками, но и быть способным самостоятельно планировать и осуществлять целостный познавательный процесс в окружающем информационном пространстве, получать необходимые знания, управлять ими. Именно поэтому научно-исследовательская деятельность в последние годы рассматривается как неотъемлемая часть учебного процесса в вузе. Она позволяет развивать мотивацию к познанию, получению нового результата в науке, формировать потребность в творчестве, ответственность и самостоятельность обучающихся, осуществлять индивидуальный подход в их обучении и воспитании. Во ФГОС высшего образования указывается, что выпускники должны быть готовы к научно-исследовательской деятельности в своих профессиональных областях.

Существуют различные виды и уровни научных исследований. Некоторые из них могут включать и научное творчество студентов. Выделяют:

- фундаментальные научные исследования – экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей природной среды;

- прикладные научные исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач;

- научно-техническую деятельность, сориентированную на получение и применение новых знаний для решения технологических, инженерных, экономических, социальных, гуманитарных и иных проблем, обеспечения функционирования науки, техники и производства как единой системы;

- экспериментальные разработки – деятельность, которая основана на знаниях, приобретенных в результате проведения научных исследований или на основе практического опыта, и направлена на сохранение жизни и здоровья человека, создание новых материалов, продуктов, процессов, устройств, услуг, систем или методов и их дальнейшее совершенствование.

Кратко рассмотрим, что же представляет собой научно-исследовательская деятельность в вузе, проанализировав ее потенциал в развитии универсальных компетенций. Традиционно данную деятельность представляют как процесс направленный на формирование будущего специалиста за счет индивидуальной познавательной работы, нацеленной на получение нового знания, решение теоретических и практических проблем, самовоспитание и самореализацию исследовательских способностей и умений обучающихся. Формами студенческой исследовательской деятельности являются:

- подготовка курсовых работ и курсовых проектов;
- учебно-исследовательская работа в рамках учебных планов;
- научная работа в период производственной практики;
- выполнение заданий в рамках лабораторно-исследовательских практикумов;
- участие в конкурсах и олимпиадах;
- участие в студенческих научных конференциях;
- участие в научной работе кафедры во внеучебное время;
- участие в работе студенческих кружков;
- участие в научных проектах в рамках грантов;
- подготовка выпускных квалификационных работ.

Нельзя при этом забывать, что научно-исследовательская деятельность студентов не только процесс производства нового знания, но и социальное обучение пониманию потребностей и смыслов участников этой деятельности, развитие культуры социальной коммуникации. Студенты, будучи представителями «цифрового» поколения владеют специфическими знаниями мира информационных технологий. Их участие в научных проектах, осуществляемых в том числе в ходе совместной работы с преподавателями, учеными, способствует профессиональному само-

определению развивает коммуникативные навыки, повышает чувство уверенности в себе²²².

В рамках рассматриваемой темы представляется целесообразным выделить несколько ракурсов анализа научно-исследовательской работы студентов, обращая при этом внимание на возможности и пути формирования универсальных компетенций. При этом мы будем рассматривать деятельность студентов через основные действия (умения), развиваемые в рамках той или иной компетенции и являющиеся индикаторами ее проявления.

Образовательно-педагогический ракурс. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности требует системного подхода. Интерес к науке, изобретательству, техническому и художественному творчеству и т. д. развивается с детского возраста, со школы. Научно-исследовательская деятельность в вузе строится на базе результатов, полученных в ходе освоения основных образовательных программ средней школы при работе по Федеральным образовательным стандартам второго поколения²²³. Так, стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника (портрет выпускника школы), которые включают, в частности, способность осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность.

Достижение личностных и метапредметные результатов связано с формированием универсальных учебных действий, которые предполагают, в том числе, овладение основами исследовательской деятельности, умениями разработки (планирования) исследования, реализации и презентации его результатов, владение навыками учебно-исследовательской деятельности в целом. В ФГОС выделяются основные направления учебно-

²²² Fleming J. Young people's involvement in research: Still a long way to go? // Qualitative social work. - 2010 - Vol. 10. № 2, P. 739–754.

²²³ Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> – (Дата обращения: 27.06. 2018).

исследовательской и проектной деятельности обучающихся (исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое, творческое направление проектов), рассматриваются формы организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в рамках урочной и внеурочной деятельности по каждому из направлений.

Исходя из этого, научно-исследовательская работа в вузе является следующим закономерным этапом раскрытия творческого познавательного потенциала обучающихся, в большей степени связанным с их будущей профессией, с индивидуальными планами и предпочтениями. Это возможно при использовании соответствующих образовательных технологий.

В то же время нельзя не отметить, что исследовательская подготовка студентов оставляет желать лучшего. Поэтому, как показывает практика, целесообразно выделить несколько уровней включения обучающихся в научно-исследовательскую деятельность:

1. Пропедевтический уровень, на котором актуализируются в деятельностной форме знания о построении исследования, его этапах и характеристиках. Студенты на аудиторных занятиях или в ходе выполнения заданий для самостоятельной работы осваивают элементы научного исследования, являющиеся индикаторами проявления компетенций такие как:

- выделение главной информации на фоне избыточной (ранжирует информацию);

- сопоставление информации, полученной из разных источников, сопоставление предметов и явлений с целью нахождения общих и частных характеристик;

- разделение объекта (процесс, задачу) на составные части для выделения из целого различных его сторон, свойств, отношений;

оценивание достоинств и недостатков и определенных положений в соответствии с критериями;

- сопоставление информации, обнаруженной в тексте, со знаниями из других источников;

- оценка достоверности имеющейся информации;

- выявление закономерностей и взаимосвязей;

- обоснование (аргументирование) выбранных путей решения проблемы;

- сбора и анализ данные для обоснования цели и задач;

- целеполагание;

- и др.

На пропедевтическом уровне целесообразно использовать такие образовательные технологии как проблемное обучение, РКМЧП, мозговой штурм, перевернутый класс, дебаты и т. п. Главное при выборе технологий и методов обучения – создание для студента возможности получения собственного образовательного результата.

2. Совместно-осуществляемый уровень научно-исследовательской деятельности. На этом уровне студент получает возможность включиться в научное исследование кафедры или отдельного преподавателя (например, участие в гранте, оформление документов в соответствии с требованиями, анализ литературы по проблеме исследования и т. д.), а также стать участником студенческого научного сообщества, кружка или исследовательской команды. Данный уровень исследовательской деятельности позволяет студентам сформировать свои ориентиры научной работы, ощутить частью исследовательской команды, уточнить научные интересы и приоритеты.

Происходит формирование новых действий, «добавляющихся» к упомянутым выше:

- выстраивание продуктивного взаимодействия с участниками проекта и партнерами;

- координация свои действия в процессе решения совместных задач;

- выбор коммуникативно-приемлемого стиля делового общения на государственном и иностранном языках;

- участие в академических и профессиональных дискуссиях (в том числе используя современные ИКТ);

- установление профессиональных контактов и решение конкретных задач на основе академического и профессионально-го взаимодействия с учетом мнений отечественных и зарубежных коллег;

- и др.

В данном случае помимо поисковых образовательных технологий целесообразно использовать педагогическое сопровождение и диалоговые формы работы.

3. Индивидуальный уровень научного исследования. На данном уровне студенты осуществляют настоящий поиск, под **научным** руководством преподавателя, получают некие объективно новые знания. Данный уровень характерен для подготовки выпускных квалификационных работ, написания магистерских диссертаций, в некоторых случаях – для курсовых работ и проектов. Конечно, нельзя говорить, что все обучающиеся в высшей школе осознанно достигнут данного уровня научно-исследовательской деятельности, но возможность ощутить себя в роли ученого заложена в учебных планах вузов.

Характерными умениями, связанными с проявлением компетенций и востребованными на данном уровне научно-исследовательской деятельности являются:

- предложение нескольких возможных стратегий действий при решении проблемной ситуации;
- прогнозирование возможных вариантов развития событий в проблемной ситуации;
- планирование процесса решения проблемы;
- оценивание эффективности предлагаемых решений;
- оценка и анализ результатов и их презентация;
- представление результатов академической и профессиональной деятельности на различных научных мероприятиях, включая международные;
- и др.

На этом уровне развития научно-исследовательской деятельности задача педагога – оказывать дозированную помощь по запросу обучающегося. То есть на первое место выходит активность студента, как субъекта собственной исследовательской деятельности.

Мотивационно-целевой ракурс. Научно-исследовательская деятельность изначально связана с удовлетворением познавательной потребности, ее цель – достижение осознаваемого результата в виде нового знания. Мотивация связана с новизной получаемого знания (субъективно или объективно новое), уровнем самостоятельности самого субъекта деятельности. Это внут-

ренние мотивы, обуславливающие различные виды познавательной активности студента. Такая мотивация детерминирована формами учебного процесса, связанного с научно-исследовательской деятельностью, требованиями к организации и методологии исследования и получаемым результатам.

Кроме того, мотивы могут быть внешними и отражать потребность студента в признании, в приобретении статуса, положения, получении диплома, в самореализации, в избегании неудачи и др.²²⁴.

Понимание студентом значения и смысла научно-исследовательской деятельности, внутренняя мотивация, обеспечивающая принятие личностных и профессиональных ценностей являются условиями подлинного целеполагания, при котором осуществляется самостоятельная, осознанная постановка целей деятельности, выбор средств их достижения и анализ условий, в которых этот процесс осуществляется. Данный ракурс научно-исследовательской деятельности студентов, таким образом, связан с процессами целепорождения, целеобразования, целереализации (целеосуществления). Также здесь следует говорить и о рефлексии, как еще об одном условии, обеспечивающем внутреннюю и внешнюю мотивацию научно-исследовательской деятельности.

С этой позиции развиваются следующие действия, выступающие индикаторами различных универсальных компетенций:

- целеполагание и планирование;
- оценка результатов работы по достижению поставленной цели;
- осуществление процесса саморазвития и самоорганизации;
- освоение новых видов деятельности;
- выстраивание и реализация траектории саморазвития;
- формулирование приоритетов собственной деятельности;
- и др.

²²⁴ Матерова, А. В. Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов [Текст] / А. В. Матерова // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика. – 2012. – № 1. – С. 132-137.

Отдельное значение с точки зрения мотивационно-целевого потенциала научно-исследовательской деятельности имеет ее содержание. Помимо собственно познавательных интересов, можно акцентировать внимание студентов на самопознании, саморазвития, здоровьесбережении. Построение программы саморазвития, рефлексия собственного продвижения не только в познании нового, но и в переходе на качественно иной уровень личностного развития, раскрытие собственных возможностей и понимание ограничений – все это позволит повысить мотивацию научно-исследовательской деятельности обучающихся. В универсальных компетенциях, которые должны быть сформированы у выпускников вуза, заложены эти возможности. Предполагается, что студенты овладеют следующими умениями:

- осуществление процесса саморазвития и самоорганизации;
- проведение самодиагностики, самооценки и самоанализа;
- определение направления совершенствования собственной деятельности освоение новых видов деятельности;
- выстраивание и реализация траектории саморазвития;
- проведение самооценки;
- реализация процессов саморазвития и самоорганизации;
- планирует свое рабочее и свободное время для оптимального сочетания физической и умственной нагрузки и обеспечения работоспособности;
- и др.

Как показывает практика, данный аспект научно-исследовательской деятельности редко осознается студентами самостоятельно, поэтому целесообразна помощь педагога.

Когнитивный ракурс. Научно-исследовательская деятельность предполагает освоение декларативных и процедурных знаний, связанных с ее осуществлением и результатами, а также развитие логического, творческого, критического мышления, креативности студентов. С рассматриваемой точки зрения для успешной исследовательской работы в вузе необходимо овладеть теоретическими и методологическими основами исследовательской деятельности в профессиональной сфере, собственно методикой проведения исследования. При этом целостность процесса познания нового требует развития не только конкретных умственных

действий, но и выстраивания его на основе анализа феноменов культуры и реалий объективного мира²²⁵.

Когнитивный ракурс задает понимание необходимости стимулирования интеллектуального творческого потенциала студента, формирования критического мышления, умений самооценки и самореализации личности.

Следует выстраивать научно-исследовательскую деятельность в вузе как поэтапное целенаправленное формирование и развитие важнейших мыслительных умений и навыков: анализа и выделения главного; сравнения; обобщения и систематизации; определения и интерпретации понятий; конкретизации; доказательства и опровержения; выявления противоречий и т. п.²²⁶ Без развития соответствующих качеств мышления человека, его личностных характеристик научно-исследовательская деятельность не будет полноценной.

С данной точки зрения универсальные компетенции нацеливают вуз на формирование следующих действий:

- ранжирование информации;
- сопоставление информации, полученной из разных источников;
- сопоставление предметов и явлений с целью нахождения общих и частных характеристик;
- разделение объекта на составные части для выделения из целого различных его сторон, свойств, отношений;
- оценивание достоинств и недостатков в соответствии с критериями;
- оценка достоверности имеющейся информации;
- выявление закономерностей и взаимосвязей;
- осуществление процесса системного анализа;
- обоснование (аргументирование) выбранных путей решения проблемы;

²²⁵ Самсонова, Е. В. Компоненты культуры учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов вуза [Электронный ресурс] – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16416/>. – (Дата обращения: 20.08.2018).

²²⁶ Наронова, Н. А., Быкова, Л. В. Содержание исследовательской компетенции. [Электронный ресурс] / Н. А. Наронова, Л. В. Быкова. – URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xiv/27068>. – (Дата обращения: 20.08.2018).

- прогнозирование возможных вариантов развития событий в проблемной ситуации;
- проблематизация;
- оценку целесообразности подобранных способов решения поставленных задач;
- оценка и анализ результатов проекта;
- и др.

Социально-коммуникативный ракурс. Научно-исследовательская деятельность студентов призвана решить несколько проблем:

1. Налаживание деловой коммуникации с представителями различных наук и профессий. Как известно, общение разных профессиональных сообществ нередко затруднено, знания о многообразных сферах науки и культуры зачастую недостаточны и односторонни. В данном случае мы говорим о необходимости общения как в реальном мире – непосредственные контакты с профессиональным и научным окружением, так и удаленное общение с использованием информационных телекоммуникационных ресурсов. Этот аспект чрезвычайно значим, так как возросший гигантский объем информации не позволяет сегодня, практически, решать научные проблемы в одиночку. Научно-исследовательская деятельность осуществляется группами, иногда распределенными, работающими на расстоянии.

2. Формирование этнической, религиозной, гендерной, профессиональной и др. видов толерантности. Развитие научного кругозора, знакомство с трудами выдающихся ученых прошлого, консультации и научное сотрудничество с современными учеными, талантливыми практиками, преподавателями других вузов, совместная работа в рамках научных лабораторий с другими студентами позволит обучающимся овладеть социальными навыками, отказаться от стереотипов²²⁷.

3. Создание поля коммуникационного взаимодействия и апробации своих научных идей и результатов. Социальное обще-

²²⁷ Lustig Myron W., Koester Jolene. (2010) Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures Pearson, Boston, 6th Edition. - , Pages: 400 //https://www.twirpx.com/file/687335(дата обращения: 23.08.2018).

ние на различных уровнях – с учеными, преподавателями, студентами на заседаниях кружков, кафедр, выступлениях на конференциях, в ходе консультаций, позволяет обучающемуся раскрыть свои исследовательские способности (и поверить в них), научиться формулировать проблемы, аргументы, слушать и оценивать позиции других участников коммуникации и т. п. способствует повышению их социальной адаптивности в будущем²²⁸. Для того чтобы общение с взаимопониманием состоялось, а без него процессы самоорганизации в лучшем случае «буксуют», необходимо совпадение «смысловых полей» участников коммуникации (социального действия), что требует соответствующих умений, связанных с пониманием Другого и обеспечением понимания себя²²⁹.

Данный ракурс рассмотрения научно-исследовательской деятельности связан с формированием универсальных компетенций, проявляющихся через следующие индикаторы:

- взаимодействие с другими членами команды;
- обмен информацией, знаниями и опытом;
- осуществление социального взаимодействия и решение командных задач;
- выбор коммуникативно-приемлемого стиля делового общения на государственном и иностранном (-ых) языках, вербальных и невербальных средства взаимодействия;
- осуществление деловой переписки на государственном и иностранном (-ых) языках с учетом социокультурных различий в форматах корреспонденции;
- учет общих и специфических характеристик академической и профессиональной коммуникации на русском и иностранном (-ых) языках в условиях межкультурного взаимодействия, в

²²⁸ Темницкий, А. Л. Проблема достижения адекватного понимания в современных коммуникациях студентов [Текст] / А. Л. Темницкий // Наука о коммуникации как дисциплина и область знания в современном мире: диалог подходов. Сборник статей по материалам международной научной конференции 9-11 июля 2015 года. – М. : НИУ ВШЭ, 2015. – С. 194-202.

²²⁹ Адамьянц, Т. З. Понимание и взаимопонимание как определяющий фактор построения конструктивного взаимодействия [Текст] / Т. З. Адамьянц // Мир психологии. – 2011. – № 2 (66). – С. 214-222.

том числе с использованием современных коммуникативных технологий;

- установление профессиональных контактов и решение конкретных задач на основе академического и профессионального взаимодействия с учетом мнений отечественных и зарубежных коллег;

- перевод с иностранного языка на государственный и обратно, редактирование академических и профессиональных текстов (рефератов, эссе, обзоров, статей и пр.);

- представление результатов академической и профессиональной деятельности на различных научных мероприятиях, включая международные;

- проявление национальной, религиозной, половой, профессиональной толерантности;

- организация диалогового взаимодействия с людьми, независимо от их национальной и культурной принадлежности, взглядов и убеждений;

- осознание необходимости конструктивного межкультурного взаимодействия в личностной и профессиональной сферах;

- построение межкультурного диалога с учетом правил межкультурного взаимодействия в повседневной жизни и в профессиональной деятельности;

- и др.

Представление научно-исследовательской деятельности с указанных ракурсов дает нам возможность увидеть ее многогранность и, в то же время, целостность. Эти характеристики позволяют рассматривать ее как один из системообразующих факторов современного процесса обучения в вузе, который, во-первых, охватывает учебную и внеучебную деятельность студентов, во-вторых, способствует развитию их личности и готовит к дальнейшей качественной профессиональной деятельности, в-третьих, позволяют подготовить специалиста, владеющего необходимыми компетенциями.

Как показал наш анализ, научно-исследовательская деятельность позволяет сформировать универсальные компетенции в разной степени. Это связано, прежде всего, с той ролью, которую компетенции играют в научной работе студентов. Условно было выделено три группы компетенций:

1. Универсальные компетенции, обеспечивающие формирование различных видов знаний и умений, связанных с реализацией исследовательской деятельности: разработка и реализация проектов (УК-2), командная работа и лидерство (УК-3), коммуникация (УК-4).

2. Универсальные компетенции, направленные на развитие качеств личности и, прежде всего, мыслительных операций, которые необходимы для осуществления научно-исследовательской деятельности: системное и критическое мышление (УК-1), межкультурное взаимодействие (УК-5), самоорганизация и самообразование (УК-6,7).

3. Универсальные компетенции, которые могут стать содержанием научной работы при условии специальной педагогической инструментальной поддержки познавательного процесса: безопасность жизнедеятельности (УК-8).

4.4. Формирование универсальных компетенций студентов в процессе воспитательной деятельности

Высоким потенциалом формирования универсальных компетенций обладает внеучебная деятельность, которая создает условия, способствующие активному включению студентов в различные виды социальной практики, развитию и проявлению их способностей, раскрытию потенциалов. Внеучебная деятельность, ориентированная на добровольное самоопределение, свободу выбора видов деятельности, характеризуется спецификой целевых установок и содержания, целостностью, структурностью, взаимосвязью субъектов, управляемостью и саморегулированием.

Во внеучебную деятельность оказывается вовлеченным практически каждый студент, но степень этого вовлечения различна: на формирование универсальных компетенций активных студентов данный вид деятельности влияет непосредственно, на других опосредованно²³⁰. В связи с этим, в

²³⁰ Fedotova, O. Contemporary Politics of Russian Universities in the Development of Human Capital: The New Organizational Platform and Role of the

рамках ОПОП должно быть предусмотрено максимально вариативное наполнение внеучебной деятельности формами и методами работы, направленными на формирование универсальных компетенций. Это позволит включить внеучебную деятельность в решение задач достижения интегрированного образовательного результата. Вопросы воспитания молодежи в рамках профессионального обучения будущих специалистов самых разных направлений подготовки активно обсуждается современными исследователями. Это связано с тем, мы обучаем сегодня студентов тому, что им потребуется завтра. Именно на это противоречие указывает Schantzi говорит о том, что мы должны заглянуть в перспективу и понять, какие компетенции потребуются будущему специалисту²³¹. Чтобы быть успешным и эффективным, любому профессионалу придется учиться на протяжении всей жизни, при этом исследователи подчеркивают необходимость целенаправленного отбора и управления системой знаний, чтобы затраты на обучение окупались и приносили прибыль. Наиболее эффективными моделями обучения при этом являются практико-ориентированные программы.

Воспитание молодежи – трудное дело как с теоретической, так и с практической точки зрения, потому что разница в возрасте между педагогом и студентом не позволяет до конца понять ценности, мотивы и цели друг друга. Тем не менее, педагоги ищут эффективные технологии обучения молодежи, чтобы формировать и мотивацию, и компетенции, которые позволят молодым людям добиться успеха в профессии и в жизни. К сожалению, во многих исследованиях подчеркивается разрозненность, односторонность в формировании профессиональных навыков, тогда как реальная практика требует целостного, системного подхода к формированию компетенций. Поэтому так важно в настоящее время формирование

Initiative//Procedia -Social and Behavioral Sciences, Volume 141, 2014, Pp. 1177-1181.

²³¹ Schantz, E.A. Professional training of university students as a holistic educational system. [Текст] /Schantz, E.A. // Theory and practice of education in the modern world, 1: 2012.–pp. 383-386.

универсальных компетенций будущего специалиста не только в процессе учебной деятельности, но и вне ее.

В традициях высшего образования России заложена не только ориентация на профессиональную подготовку специалистов, но и реализация важнейшей социальной функции – воспитания человека. Под воспитанием мы понимаем целенаправленный процесс, который предполагает определенные качественные и количественные изменения, происходящие в человеке на основе регулируемого взаимодействия воспитателя и воспитанника²³².

Воспитание состоит из отдельных взаимосвязанных компонентов: воспитательного взаимодействия, принятия его воспитанником и возникающего при этом процесса самовоспитания. Именно такое понимание структуры воспитания подчеркивает активность самих молодых людей в процессе воспитания, определяет их субъектную позицию.

Содержание воспитания определяется целями, которые ставит общество перед социальными институтами, реализующими воспитательную функцию. Цели воспитания – это ожидаемые изменения в человеке, происходящие под влиянием целенаправленных воздействий субъектов воспитания.

В соответствии с целями воспитания можно выделить четыре основные стратегии, которые являются основополагающими для формирования универсальных компетенций будущих специалистов.

Таблица 22.

Стратегии воспитания

Название стратегии	Задачи	Формы работы
Социализирующая	Формирование социальности студента – воспитание можно рассматривать как компонент	Включение молодого человека в различные

²³² Рожков, М. И. Теория и методика воспитания [Текст] / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова // Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2012. – 415 с.

Название стратегии	Задачи	Формы работы
	<p>процесса социализации (контролируемую социализацию), который предполагает действия, направленные на интеграцию человека в общество, на освоение им комплекса социальных ролей и интериоризированных нравственных норм. Социализирующая стратегия предполагает формирование у человека готовности к реализации спектра социальных ролей, в том числе и роли гражданина, патриота своей страны, региона, города, поселка и т. п.</p>	<p>виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.</p>
Акмеологическая	<p>От слова «акме» – вершина, высшая точка, рассвет. Данный аспект предполагает, что воспитательный процесс должен быть направлен на развитие человека, оказание ему максимальной помощи в реализации потенциальных возможностей</p>	<p>Поддержка студенческих инициатив, создание условий для неформального образования.</p>
Культурологическая	<p>В данном аспекте целью является освоение молодым человеком современной культуры как данного этноса и принятие им ценностей мировой культуры. При этом акцент делается на особенностях того сообщества, в котором происходит процесс воспитания человека,</p>	<p>Фестивали, дни национальных культур, творческие встречи, межкультурный диалог.</p>

Название стратегии	Задачи	Формы работы
	на формировании этнической идентичности. В результате этого молодой человек приобретает способность свободно ориентироваться в окружающей его этнической среде, пользоваться большинством предметов культуры, созданных предыдущими поколениями, обмениваться результатами физического и умственного труда, устанавливать взаимопонимание с другими народами	

Профессиональная подготовка специалистов осуществляется как в рамках учебного процесса, так и в рамках внеучебной деятельности, которая осуществляется в каждом вузе с разной степенью вовлеченностью студентов, с учетом традиций регионов, задач государственной молодежной политики и особенностями вуза.

Внеучебная деятельность вуза представляет из себя поле для самореализации студентов – будущих специалистов, бакалавров, магистров. В ходе организации внеучебной деятельности формируются профессиональные навыки: поиск и применение информации, навыки проектной и презентационной деятельности, умение работать в команде, конкурентоспособность будущего специалиста, коммуникативные навыки, целеполагание, организация процесса и оценка, самоорганизация, самоконтроль самоанализ результатов своей деятельности. Вуз также создает условия для формирования личностных качеств лидера и членов команды: ответственность, решительность, коммуникативность и др.

Одним из способов формирования и развития лидерских качеств и умений работать в команде является **студенческое**

самоуправление. В рамках студенческого самоуправления и образовательной деятельности в каждом коллективе создаётся конкретная модель команды (студенческая группа, студенческий коллектив, студенческое объединение) и эффективность команды зависит и от способов управления и взаимодействия в команде ее членов.

Самоуправление является важным средством организации воспитательного процесса в вузе. С одной стороны, оно позволяет реализовать лидерский и творческий потенциалы студентов, обеспечивает сопричастность обучающихся к процессу организации жизни в вузе, а с другой – готовит их к будущей профессиональной деятельности.

Студенческое самоуправление – это демократическая форма организации жизнедеятельности студенческого сообщества, которая предполагает развитие самостоятельности студентов в принятии и реализации решений при достижении групповых целей.

В качестве системообразующего фактора процесса развития самоуправления выступает цель деятельности. Важно, чтобы цели деятельности не были внесены в студенческие группы извне. Они должны вытекать из актуальных потребностей обучающихся и студенческих групп как системных целых.

Цель работы органов самоуправления определяется общей целью, стоящей перед студенческим коллективом. Если для процесса управления желательно, но не обязательно принятие этих целей, то для развития самоуправления – это условие является обязательным.

Развитие студенческого самоуправления и включение студентов в самоуправленческую деятельность возможно при соответствующем педагогическом сопровождении, когда педагоги, лидеры-организаторы занимают тьюторскую позицию, то есть:

– у студентов выявляется и формируется запрос на участие в активной социально значимой деятельности;

– создается ситуация добровольности (включается в деятельность тот, кто хочет), исключаются давление и навязывание идей, предложений;

- обеспечивается понимание важности и значимости студентами предстоящей работы;
- на студентов возлагается полная ответственность за процесс и результат деятельности;
- им оказывается полное доверие, исключается открытая подстраховка со стороны преподавателей;
- обеспечивается подготовленность студентов к тому, что предстоит сделать.

В 2017/2018 учебном году на базе ЯГПУ им К. Д. Ушинского было проведено исследование влияния условий студенческого самоуправления на профессиональное становление молодого специалиста. В исследовании для оценки профессиональных качеств студентов были использованы следующие диагностические методики: «Анкета участника управленческих методик» (Н. А. Костицын)²³³, «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий)²³⁴, Опросник «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков)²³⁵, Опросник «Уровень субъективного контроля» (в основе данной методики лежит концепция локуса контроля Дж. Роттера)²³⁶. В исследовании приняли участие 25 студентов университета в возрасте от 19 лет до 21 года, являвшихся членами органа студенческого самоуправления – студенческий совет факультета (1 группа) и 25 студентов универси-

²³³ Костицын, Н. А. Анкета участника управленческих методик [Электронный ресурс] / Н. А. Костицын. – URL: <https://www.imaton.ru/inst/prepodavateli/n-a-kostitsyn/>. – (Дата обращения: 08.08.2018).

²³⁴ Жариков, Е., Крушельницкий, Е. Диагностика лидерских способностей – [Электронный ресурс] / Е. Жариков, Е. Крушельницкий. – URL: <http://www.gurustestov.ru/test/230>. – (Дата обращения: 08.08.2018).

²³⁵ Чумаков, М. В. Опросник «Волевые качества личности» [Электронный ресурс] / М. В. Чумаков. – URL: <https://studfiles.net/preview/5856488/page:5/>. – (Дата обращения: 08.08.2018).

²³⁶ Роттер, Дж. Опросник «Уровень субъективного контроля» [Электронный ресурс] / Роттер, Дж. – URL: <https://world-psychology.ru/test-oprosnik-subektivnogo-kontrolya-usk-dzh-rottera/>. – (Дата обращения: 08.08.2018).

тета в возрасте от 19 лет до 21 года, не являвшихся участниками данного объединения (2 группа).

В результате проведения методики «Анкета участника управленческих методик» было выявлено, что в 1 группе из 25 опрошенных человек, 19 обладают управленческими умениями и навыками (рис. 2).

Рис.2. Анкета участника управленческих методик
1 группа



Во 2 группе только 7 человек из 25 обладают управленческими умениями и навыками. Данные результаты отражены на рис.3.

Рис.3. Анкета участника управленческих методик
2 группа



Проводя методику «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жарков, Е. Крушельницкий), мы опирались на то, что способ-

ность человека быть лидером во многом зависит от развитости организаторских качеств.

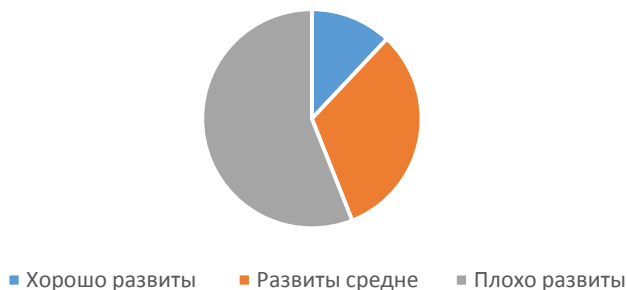
Результаты 1 группы, представленные на рис.4, показывают, что у большей части участников студенческого совета лидерские качества выражены сильно.

Рис.4. Диагностика лидерских способностей
1 группа



Что же касается результатов опроса студентов 2 группы, то у 3 человек управленческие навыки развиты хорошо, у 8 они находятся на среднем уровне и у 14 человек управленческие навыки и умения развиты очень плохо либо же вообще отсутствуют (рис.5).

Рис.5. Диагностика лидерских способностей
2 группа



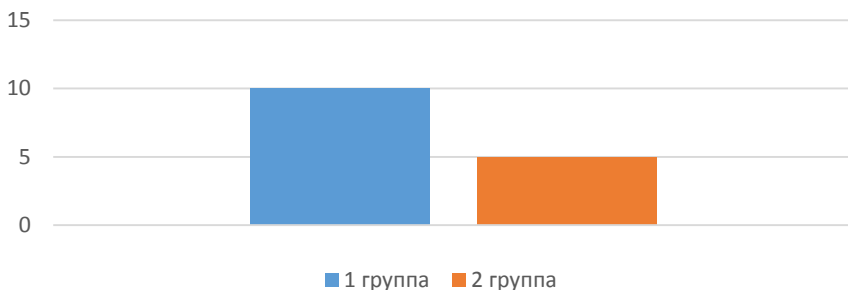
В результате проведения анкетирования «Активность студента» было выявлено, что качество «инициативность» выше у

студентов 1 группы. Возможно, это объясняется тем, что эти студенты занимают активную позицию в обучении, которая выражается в целенаправленности действий, решении разнонаправленных задач, стремлению к лидерству в коллективе. Они стремятся достичь успехов не только в учебной деятельности, но и в общественной жизни, вступают в различные общественные организации, волонтерские отряды, тем самым не только развивая свои способности, но и принося пользу обществу. Проявляя свою инициативность, они способны достичь больших успехов как в учебной, так и в внеучебной деятельности (рис. 6).



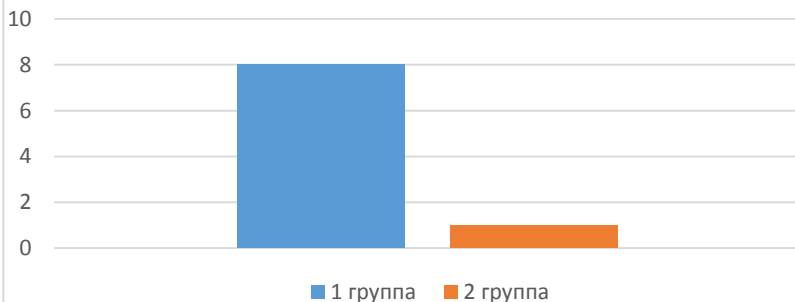
Показатель «самостоятельность» также выше у студентов 1 группы. Возможно, это объясняется тем, что они не нуждаются в постоянной психологической поддержке, стремятся самостоятельно принимать решения, обладают способностью противостоять мнению группы, если оно отличается от их собственного. У студентов 2 группы замечена низкая самостоятельность (рис.7).

Рис. 7. Самостоятельность



Рассмотрим теперь результаты опросника субъективного контроля. Они представлены на рис. 8, 9.

Рис.8. Шкала общей интернальности



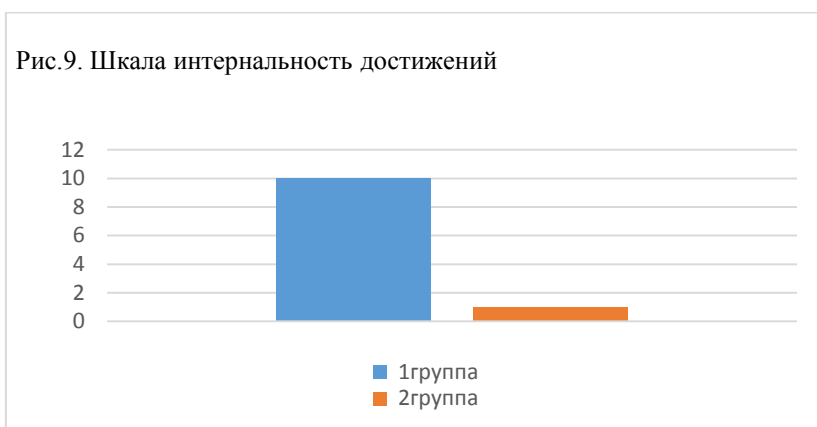
Показатель «общая интернальность» выше у студентов 1 группы. Возможно, это объясняется тем, что эти студенты считают, что большинство важных событий в их жизни являются результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом.

Студенты 2 группы в меньшей степени видят связь между своими действиями и значимыми событиями для их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полага-

ют, что большинство событий является результатом случая или действий других людей.

Показатель «интернальность в области достижений» выше у студентов 1 группы. Возможно, это объясняется тем, что эти студенты считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем.

Студенты 2 группы скорее приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам везению, счастливой судьбе или помощи других людей (рис.8).



Исходя из полученных данных, условия студенческого самоуправления положительно влияют на развитие личностных качеств будущего специалиста.

Таблица 23.

Соответствие форм студенческого самоуправления формируемым универсальным компетенциям

Название УК	Формы студенческого самоуправления	Средства оценивания
УК-1. Системное и критическое мышление	1. Организация органов самоуправления и работа в них (студдеканат, совет)	Конкурсы Рейтинг

Название УК	Формы студенческого самоуправления	Средства оценивания
	<p>первокурсников, совет факультета).</p> <p>2. Коллективный анализ и планирование работы на факультете и группах.</p> <p>3. Разработка и проведение конференций на факультете и собраний в группах.</p> <p>4. Организация учебы студенческого актива</p> <p>5. Определение тематики дискуссий, встреч по общественным проблемам с учетом интересов студентов, организация мероприятий с привлечением специалистов.</p>	
УК-2. Разработка и реализация проектов	<p>1. Знакомство студентов с центрами культурной жизни, информирование о культурных событиях.</p> <p>2. Создание и организация деятельности творческих коллективов.</p> <p>3. Проведение конкурсов певцов, поэтов, танцоров, художников, журналистов и т. д.</p> <p>4. Эстетизация среды: оформление, озеленение кабинетов, факультета, соблюдение норм общения.</p>	Портфолио

Название УК	Формы студенческого самоуправления	Средства оценивания
	<p>5. Организация экскурсий, посещение театров, музыкальных концертов, творческих встреч. Встречи с интересными творческими коллективами, талантливыми людьми.</p> <p>6. Фестиваль «Студенческая весна», «Татьянин день», «День Св. Валентина», Празднование Нового года, Рождества, 8 Марта, Дня защитников Отечества Проведение Дня именинника, Дней рождения группы.</p> <p>7. Конкурс «Овация», праздник «Экватор».</p>	
<p>УК-3. Командная работа и лидерство</p>	<p>1. Презентация лидерских программ для участия студентов.</p> <p>2. Проведение мероприятий на командообразование, направленных на сплочение коллектива, создание благоприятной психологической атмосферы в группе и на факультете.</p> <p>3. Выявление проблем на факультете и создание соответствующих проблемных групп</p> <p>4. Проведение круглых</p>	<p>Участие в мероприятиях Рейтинг</p>

Название УК	Формы студенческого самоуправления	Средства оценивания
	<p>столов по обсуждению проблем обучения в вузе</p> <p>5. Привлечение студентов к созданию и оформлению учебных кабинетов</p> <p>6. Организация деятельности студенческих отрядов по ремонту и благоустройству факультета</p>	
УК-4. Коммуникация	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знакомство студентов с историей города, района области. 2. Организация встреч с депутатами, представителями органов власти, лидерами общественного молодежного движения. 3. Посещение исторических и культурных центров города и области. 4. Проведение кураторских часов, посвященных основным общественным событиям города, страны. 5. Участие в общественных и государственных событиях. Встреча с участниками военных событий, с лидерами общественных организаций. Встречи с ветеранами войны и труда, работавшими в вузе. 6. Выпуск студенческих 	<p>Портфолио</p> <p>Пресс-релизы</p> <p>Популярность постов в социальных сетях</p>

Название УК	Формы студенческого самоуправления	Средства оценивания
	<p>газет, подготовка и проведение конференций, встреч с интересными людьми.</p> <p>7. Ведение страничек в социальных сетях, ведение сайта.</p> <p>8. Создание студенческого пресс-центра</p>	
<p>УК-5. Межкультурное взаимодействие</p>	<p>1. Подготовка поздравлений к Дню России, Дню победы, Дню народного единства.</p> <p>2. Круглый стол по проблемам межкультурной коммуникации</p>	<p>Портфолио</p>
<p>УК-6. Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)</p>	<p>1. Проведение диагностических ролевых игр и тренингов с учащимися.</p> <p>2. Разработка и реализация программ «Самовоспитание учащихся» в период практики.</p> <p>3. Помощь учащимся в создании индивидуальных образовательных программ, родителям и детям в разработке индивидуальных и профессиональных планов учащихся.</p> <p>4. Организация программ для учащихся «Воспитавай себя сам», проведение за-</p>	<p>Конкурсы Рейтинг Портфолио</p>

Название УК	Формы студенческого самоуправления	Средства оценивания
	<p>нятий по курсу «Самовоспитание личности». Создание спортивных объединений.</p> <p>5. Мониторинг здоровья. Разработка программ ЗОЖ.</p> <p>6. Конкурс на лучший проект о здоровом образе жизни.</p> <p>7. Соревнования любительских команд по различным видам спорта.</p> <p>8. Всемирный день молодежи «Будущее за нами». Дискуссии. Всемирный день борьбы со СПИДом.</p> <p>9. Деловая игра «Я выбираю жизнь». Неделя «Молодежь против наркотиков».</p> <p>10. Всемирный день окружающей среды. Международный день здоровья. Всемирный день без табачного дыма</p> <p>11. Конкурс «Студенческая группа, свободная от курения».</p> <p>12. Конкурс на самый уютный кабинет (факультет).</p> <p>13. Легкоатлетическая эстафета, посвященная Дню Победы.</p> <p>14. Встречи с врачами инфекционистами и венеро-</p>	

Название УК	Формы студенческого самоуправления	Средства оценивания
	логами, наркологами	
УК-7. Безопасность жизнедеятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подготовка специального номера в студенческой газете, информационного выпуска в СМИ, посвященного проблемам преодоления социально негативных явлений в жизни молодых людей (алкоголизм, СПИД, наркомания, агрессивность, жестокость). 2. Организация исследовательской работы студентов по проблемам формирования здорового образа жизни. 3. Проведение спортивных вечеров, соревнований групп, факультетов по различным видам спорта 	Участие в мероприятиях Конкурсы Портфолио

Стимулирование волонтерского движения. Важной формой самореализации студентов, формирования у них социальной ответственности является волонтерство, то есть добровольная благотворительная помощь, основанная на эмоционально-личностном отношении к нуждающимся в поддержке. Признаки волонтерства таковы:

– добровольность (известно, что человек может максимально реализовать себя в какой-либо деятельности, если он работает без принуждения);

– отсутствие денежного вознаграждения или заниженная заработная плата;

– социальная значимость работы²³⁷.

Из добровольцев, которые свою деятельность фокусируют на существующих социальных проблемах, формируются общественные организации и объединения. Член общественного объединения социальной направленности является волонтером.

В вузе такими объединениями могут быть студенческие отряды:

- студенческие трудовые отряды (производственный, сельскохозяйственный, трудовые бригады на факультетах);

- студенческие поисковые отряды (например, по сбору и оформлению материалов об истории вуза, факультета, кафедры, студенческого общественного движения в вузе и др.);

- студенческие педагогические отряды (подготовка к деятельности во временных детских коллективах, оздоровительных лагерях и центрах и в дальнейшем работа в качестве вожатых и организаторов воспитательной деятельности; социальная помощь детям, которые относятся к разным группам безнадзорности (на базе детских домов, интернатов, приютов, спецшкол), организация воспитательной работы с детьми и подростками по месту их жительства);

- студенческие отряды охраны общественного порядка и др.²³⁸

²³⁷ Федеральный закон от 5 февраля 2018 г. N 15-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2018/02/07/volonteri-dok.html>. – (Дата обращения: 08.08.2018).

²³⁸ Воспитание студентов в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского: концепция и программа [Текст] / под общ. ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2017. – 50 с.

Таблица 24.

Соответствие форм деятельности студенческих отрядов формируемым универсальным компетенциям

Название УК	Формы деятельности студенческих отрядов	Средства оценивания
УК-1. Системное и критическое мышление	Организация обучения волонтеров Работа с различными категориями жителей	Портфолио волонтера Практика Волонтерская книжка Рейтинг волонтера на сайте https://добровольцыроссии.рф .
УК-2. Разработка и реализация проектов	Подготовка и реализация проектов через сайт https://добровольцыроссии.рф . Реализация проектов Росмолодежи https://fadm.gov.ru/	Портфолио волонтера Практика Волонтерская книжка Рейтинг волонтера на сайте https://добровольцыроссии.рф Регистрация в АИС Молодежь России
УК-3. Командная работа и лидерство	Участие в волонтерских мероприятиях Участник волонтерского объединения Руководитель волонтерского объединения	Портфолио волонтера Практика Волонтерская книжка Рейтинг волонтера на сайте https://добровольцыроссии.рф Регистрация в АИС Молодежь России
УК-4. Коммуникация	Ведение странички волонтера Ведение постов в	Портфолио волонтера Практика Волонтерская книжка

Название УК	Формы деятельности студенческих отрядов	Средства оценивания
	социальных сетях о развитии волонтерства Презентация и пропаганда добровольческой деятельности	Рейтинг волонтера на сайте https://добровольцыроссии.рф Регистрация в АИС Молодежь России Презентация
УК-5. Межкультурное взаимодействие	Участие в волонтерских мероприятиях Участник волонтерского объединения Руководитель волонтерского объединения	Портфолио волонтера Практика Волонтерская книжка Рейтинг волонтера на сайте https://добровольцыроссии.рф Регистрация в АИС Молодежь России Презентация
УК-6. Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	Создание волонтерского объединения	Портфолио волонтера Практика Волонтерская книжка Рейтинг волонтера на сайте https://добровольцыроссии.рф Регистрация в АИС Молодежь России Презентация
УК-7. Безопасность жизнедеятельности	Создание объединения и просветительская деятельность	Портфолио волонтера Практика Волонтерская книжка Рейтинг волонтера на

Название УК	Формы деятельности студенческих отрядов	Средства оценивания
		сайте https://добровольцыроссии.рф Регистрация в АИС Молодежь России Презентация

Развитие социального проектирования. В настоящее время государство создает условия для развития и поддержки социальных инициатив молодежи. Технология социального проектирования проникла во все сферы общественной жизни. Проекты расширяют выбор ожидаемых социальных услуг, а также форм их предоставления людям, а для молодежи становятся возможностью для реализации своих личных и профессиональных качеств.

Социальное проектирование – один из ведущих способов современной организации общественной жизни, управления обществом. Независимо от того, какого рода объекты проектируются, оно несет на себе черты ценностно-нормативной системы инициатора проекта.

Социальные проекты многообразны по направлениям деятельности, характеру проектируемых изменений, особенностям финансирования, масштабам, срокам реализации, степени сложности. Эти особенности важно осознать до начала работы по проекту, что позволит с максимальной эффективностью воспользоваться достоинствами каждого из проектных типов и заранее предусмотреть возможные трудности. Университет предоставляет студентам возможности для качественной подготовки, проработки социальных проектов не только в рамках учебной деятельности, но и во внеучебной работе. Использование различных методов подготовки проекта не только делает его более продуманным, реалистичным и конкурентоспособ-

ным, но и создает благоприятные условия для формирования команды профессионалов.

Таблица 25.

Соответствие развития социального проектирования формируемым универсальным компетенциям

Название УК	Способы формирования	Средства оценивания
УК-1. Системное и критическое мышление	Подготовка и анализ необходимости проекта Участие во всероссийских, областных конкурсах студенческих проектов, научных работ. Презентация лидерских программ для участия студентов	Портфолио Презентация
УК-2. Разработка и реализация проектов	Подготовка и реализация проектов через сайт https://добровольцыроссии.рф . Реализация проектов Росмолодежи https://fadm.gov.ru/	Портфолио Презентация
УК-3. Командная работа и лидерство	Реализация проекта с помощью студенческого коллектива	Портфолио Презентация
УК-4. Коммуникация	Информационное сопровождение проекта	Портфолио Презентация
УК-5. Межкультурное взаимодействие	Привлечение в проект граждан разных национальностей	Портфолио Презентация
УК-6. Самоорганизация и	Реализация проекта и его анализ.	Портфолио Презентация

Название УК	Способы формирования	Средства оценивания
саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	Участие во всероссийских, областных конкурсах студенческих проектов, научных работ	
УК-7. Безопасность жизнедеятельности	Учет всех правовых аспектов при реализации проекта	Портфолио Презентация

Кроме этого следует отметить, что студенты интегрированы в пространство государственной молодёжной политики, реализуемой в каждом регионе России и взаимодействуют с крупными организациями, такими как «Российский союз молодежи», «Российское движение школьников», «Волонтёры Победы», «Российский союз сельской молодёжи». Волонтёрские движения способствуют формированию общественной активности студентов, развитию лидерских качеств, созданию условий для самореализации. Сотрудничество с ними позволяет успешно решать воспитательные задачи вуза.

Молодежь участвует в работе различных спортивных движений (клубы болельщиков и др.), религиозных, экологических организаций, благотворительных, правозащитных, а также молодежных организаций, реализующие политические задачи.

При организации воспитательной работы со студентами необходимо учитывать, что любая общественная организация молодежи является самостоятельным социальным институтом, и поэтому ее участие в жизни вуза может осуществляться только на основе волеизъявления членов данной организации. При этом совпадение воспитательных целей университета с целями общественных организаций молодежи гуманистической

направленности позволяет с ними сотрудничать и совместно решать проблемы студенческой молодежи.

Таким образом, можно отметить, что предлагаемое содержание и формы работы позволяют интегрировать воспитательный процесс в деятельность преподавателя по формированию универсальных компетенций студентов.

При планировании работы в вузе, на факультетах организаторы воспитательной (внеучебной) работы, преподаватели могут включать предлагаемое содержание и формы воспитательной работы в содержание учебного процесса, направленного на формирование компетенций.

Заключение

Универсальные компетенции характеризуют надпрофессиональные способности личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в самых различных как профессиональных, так и социальных сферах. Перечень универсальных компетенций, единый по уровням образования для всех направлений и специальностей закреплён в ФГОС ВО 3++.

Универсальные компетенции имеют надпредметный характер, поэтому их формирование осуществляется в рамках различных форм организации образовательного процесса независимо от конкретной учебной дисциплины образовательной программы, на протяжении всего периода обучения. Учитывая, что природа УК деятельностная, а не знаниевая, на первое место в образовательном процессе высшей школы выходит не информирование обучающегося, а формирование умений разрешать проблемы, возникающие в ситуациях познания и объяснения явлений действительности, освоение современной техники и технологий, включение в ситуации профессионального и надпрофессионального взаимодействия.

В целом, тема универсальных компетенций актуальна не только для системы высшего образования. Сегодня много говорится о необходимости фокусировки внимания на развитии soft skills обучающихся средней школы. В данной монографии обоснована наша научная позиция, заключающаяся в том, что универсальные компетенции (soft skills) формируются не вместо, а вместе с профессиональными (hard skills), составляя единый контекст социально значимых для цифровой экономики образовательных результатов.

На наш взгляд, содержание образования условно можно дифференцировать на три части. Во-первых, медленно-меняющийся контент, который составляет 40–50 % содержания (все что принято называть hard skills, в вузе профессиональными компетенциями, а в школе – базовыми знаниями), такое содержание существенно меняется раз в 100–150 лет. Во-вторых, 20–30 % составляет содержание образования, отражающее господствующую на данном историческом этапе методологию (soft skills – как отражение системно-деятельностного подхода), такое содержание меняется гораздо чаще – раз 30–50 лет. В-третьих, еще по-

рядка 30 % составляет быстро меняющееся знание, связанное с уровнем развития современных технологий, такие знания обновляются раз в 3–5 лет. Третий блок можно назвать технологически-инновационным, он формируется в тесной связи с бизнесом, с быстро-меняющимися реалиями внешнего мира.

В поле данного исследования находились универсальные компетенции, которые и в школе, и в вузе формируются преимущественно при помощи методов освоения – традиционного и инновационного-технологического содержания, то есть это та часть образовательных результатов, которые формируются кумулятивно. В монографии обоснована позиция авторского коллектива касательно того, что универсальные компетенции формируются не в виде «преподавания» на предметно-содержательном уровне, а за счет их систематического интегрирования в целостный образовательный процесс через содержание, технологии и средовые факторы.

Принципиальными моментами при разработке образовательных программ, ориентированных на интегрированный образовательный результат являются:

- Не смотря на очевидную надпрофессиональность универсальных компетенций стержнем их формирования является профессиональный контекст ОПОП.
- Неразрывность и сквозной характер процесса формирования УК, ОПК и ПК.
- Формирование УК не только в ходе освоения предметного содержания дисциплин, но и во внеурочной деятельности, в ходе производственных практик и научно-исследовательской работы.
- Для оценки сформированности УК используются много-стадийные полидисциплинарные измерители.

Новое поколение федеральных государственных стандартов основано на идеологии формирования содержания образования «от результата», а их системообразующим компонентом становятся характеристики профессиональной деятельности выпускников, зафиксированные в требованиях соответствующих профессиональных стандартов. Сегодня на практике превалирует дисциплинарный принцип отбора содержания образования, предполагающий отбор содержания изучаемых модулей и учебных

дисциплин, исходя не из структуры будущей профессиональной деятельности специалиста, а из логики содержания компетенции, отражающей логику соответствующей науки.

В первую очередь это касается именно универсальных компетенций, формирование которых, чаще всего относится к освоению базовых гуманитарных, социальных и естественно-научных дисциплин. Преподаватели указанных дисциплин не видят возможностей формирования профессиональных компетенций обучающихся в рамках своих предметов. Это приводит к нарушению целостности восприятия будущими специалистами своей учебной и профессиональной деятельности. Они начинают воспринимать общие дисциплины как ненужные для будущей работы, что приводит к снижению мотивации их изучения и уменьшению управляемости процессом обучения.

Исходя из анализа формулировок, универсальные компетенции предполагают не столько обладание знаниями, умениями и навыками, но и метапредметных результатов, выходящих за рамки учебного процесса и обеспечивающих готовность студента продуктивно действовать в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

В контексте формирования УК, образование в вузе должно соответствовать ряду требований:

- реализовывать деятельностный подход и обеспечивать субъектную позицию студента,
- создавать условия для социально-коммуникативного взаимодействия её субъектов,
- предусматривать возможность обучения в ситуациях неопределенности,
- обеспечивать возможность для проведения самооценки и рефлексии,
- решать задачи подготовки выпускников к дальнейшей реализации себя не только в профессиональной, но и в более широкой социальной деятельности.

Подводя итог, отметим, что универсальные компетенции являются важным средством подготовки инновационных кадров для инновационной экономики. Спроектировав сквозную, комплексную и вариативную систему формирования универсальных

компетенций с привлечением всех средств университетской среды мы значительно увеличиваем вероятность подготовки кадров, способных внедрять новые технологические решения, управлять проектами, креативных, умеющих системно и критически мыслить, готовых к командной работе. Таким образом увеличиваем экономическую эффективность системы высшего образования.

Библиографический список

1. Аванесов, В. С. Применение образовательных технологий и педагогических измерений для модернизации образования [Текст] / В. С. Аванесов // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 1. – С. 63-88
2. Адамьянц, Т. З. Понимание и взаимопонимание как определяющий фактор построения конструктивного взаимодействия [Текст] / Т. З. Адамьянц // Мир психологии. – 2011. – № 2 (66). – С. 214-222.
3. Азарьева, В. В., Разработка комплексного подхода к оценке качества образования [Текст] / В. В. Азарьева, А. Б. Звездова, Е. С. Мартюкова // Качество. Инновации. Образование. – 2016. – № 8-10 (135-137). – С. 5-10.
4. Акчурин, Б. Г. Физкультурная деятельность как форма воспроизводства духовного и социального здоровья [Текст] / Б. Г. Акчурин // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 12. – С. 13-16.
5. Александрова, Н. Б. Преемственность элитарного образования в гимназиях, лицеях и университетах [Текст] / Н. Б. Александрова // Педагогика. – 2012. – №8. – С. 46-53
6. Ананьева, Т. Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году [Электронный ресурс] / Т. Ананьева. – URL: <http://www.tananyeva.com/single-post/>. – (Дата обращения: 08.08.2018).
7. Андреев, А. Л. Знания или компетенции? [Текст] / А. Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 3–11.
8. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: непонимание, приводящее к «исчезновению»? [Текст] / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2006. – №1. – С. 28-32.
9. Андронникова, О. О. Методологические подходы к выделению универсальных компетенций, формируемых в воспитательном пространстве вуза [Электронный ресурс]. / О. С. Андронникова, Н. С. Беззубова. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28771416_14171731.pdf. – (Дата обращения: 12.12.2018).

10. Ансимова, Н. П. Личностные результаты образования и их проявления в деятельности и поведении [Текст] / Н. П. Ансимова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Мат-лы шестой международной научно-практ. конф. – Ярославль – 2013. – С. 48-51.

11. Ансимова, Н. П., Балуева, Е. Б., Крылова, С. С., Крайнова, Т. М., Фалина, А. Н. Оценка достижения метапредметных результатов обучающихся 1–2 классов. [Текст] / Н. П. Ансимова, Е. Б. Балуева, С. С. Крылова [и др.] // Ярославский педагогический вестник. – Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – Ярославль. – 2014. – № 2. – С.71-77.

12. Ансимова, Н. П., Большакова, О. В., Кузнецова, И. В. Личностные компетенции обучающихся младшего школьного возраста. [Текст] / Н. П. Ансимова, О. В. Большакова, И. В. Кузнецова // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ. – 2011. – С. 7–11.

13. Архипова, Г. С. Преимущество формирования компетенций в школе и ВУЗе при обучении иностранному языку [Текст] / Г. С. Архипова // Альманах современной науки и образования. – 2011. – №7. – С. 101-102.

14. Асафова, Е. В., Голованова И. И., Портфолио студента: учебно-методическое пособие [Текст] / Е. В. Асафова, И. И. Голованова. – Казань : Бриг, 2015. – 148 с.

15. Аскеров, Э. М. О классификации моделей оценивания знаний [Текст] / Э. М. Аскеров // Новые информационные технологии в образовании: международная научно-практическая конференция. – Екатеринбург, 2007. – С. 92-93.

16. Атлас новых профессий. Вторая редакция [Текст] / П. Лукша, К. Лукша, Д. Варламова, Д. Судаков, Д. Песков, Д. Кочигин. – М. : Агентство стратегических инициатив, Московская школа управления Сколково, 2016 – 287 с.

17. Байбородова, Л. В. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников [Текст] / Л. В. Байбородова, Л. Н. Серебренников // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – №2. – С. 65-70.

18. Байденко, В. И. Болонский процесс: современный этап [Текст] / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2015. – № – 10. – С. 52-60.

19. Батаршев, А. В. Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. [Текст] / А. В. Батаршев. – СПб. : Ин-т профтехобразования РАО. – 1996. – 90 с.

20. Бершадская, М. Д. Универсальные компетенции: индикаторы, опыт разработки и оценивания [Электронный ресурс] / М. Д. Бершадская, А. В. Серова – URL: https://social.hse.ru/data/2018/06/01/1150192968/Бершадская_УК%20-%20индикаторы%20опыт%20разработ..ценивания_Семинар%20АКУР_05.2018.pptx. – (Дата обращения: 12.12.2018).

21. Блинов, В. И. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования четвертого поколения [Электронный ресурс] / В. И. Блинов, О.Ф. Батрова, Е. Ю. Есенина, А. А. Факторович. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15137>. – (Дата обращения: 09.08.2018).

22. Бодункова, А. Г. Формирование надпрофессиональных компетенций: проблемы и технологии современного образования [Текст] / А. Г. Бодункова, И.П. Черная // Actual problems of the humanities Vienna. – 2015. – С. 26-36.

23. Бодункова, А. Г. Формирование надпрофессиональных компетенций: проблемы и технологии современного образования [Текст] / А. Г. Бодункова, И. П. Черная // Actual problems of the humanities Vienna. – 2015. – С. 26-36.

24. Бородина, Т. С. Реализация компетентного подхода в высшем профессиональном образовании посредством интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности студентов [Текст] / Т. С. Бородина // Грани познания: Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. – 2012. – № 5 (19). – С. 38-41.

25. Бугайчук, Т. В. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования [Текст] / Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева, А. Ю. Куликов,

И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2016. – № 1. – С. 131-135.

26. Бывшева, М. В. Проблема преемственности в контексте непрерывности системы образования [Текст] / Н. В. Бывшева // Педагогическое образование в России. – 2012. – №3. – С. 28-31.

27. Васильев, И. А. Научно-исследовательская деятельность студентов: диагностика проблем [Текст] / И. А. Васильев // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2015. – № 6. – С. 164-169.

28. Владиславлев, А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. [Текст] / А. П. Владиславлев. – М. : Молодая Гвардия. – 1978. – 175 с.

29. Воспитание студентов в Ярославском государственном педагогическом университете им. К. Д. Ушинского: концепция и программа [Текст] / под общ. ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 50 с.

30. Гайсаева, М. М. Особенности формирования общих компетенций у студентов колледжа в процессе преподавания общественных дисциплин [Текст] / М. М. Гайсаева. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/43PDMN317.pdf>. – (Дата обращения: 12.12.2018).

31. Горохов, В. А., Коханова, А. А. Основы непрерывного образования в СССР [Текст] / предисл. В. Г. Онушкина ; В. А. Горохов, А. А. Коханова. – М. : Высшая школа. – 1987. – 381 с.

32. Гурьянчик, В. Н. Социально-психологические проблемы выбора профессии [Текст] / В. Н. Гурьянчик // Педагогические и психологические проблемы современного образования материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. – С. 263-266.

33. Двенадцать решений для нового образования: доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики. – [Электронный ресурс]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/proekty%20doc/ED_Print.pdf. – (Дата обращения: 28.04.2018).

34. Дендебер, И. А. Реализация принципа преемственности в формировании ментального опыта подростка [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Дендебер. – Воронеж, 2002. – 20 с.
35. Десять самых востребованных компетенций будущего [Электронный ресурс]. – URL: <https://proforientator.ru/publications/articles/detail.php?ID=9086>
<https://hbr-russia.ru/karera/professionalnyy-i-lichnostnyy-rost/p26131>
<https://hr-tv.ru/articles/author-opinion/kompetentsii-budushhego.html>. – (Дата обращения: 12.12.2018).
36. Долматов, М. В. Универсальная компетенция социального взаимодействия в подготовке студентов высшей технической школы [Текст] / М. В. Долматов // Аллея науки. – 2018. – Т. 5. – № 4 (20). – С. 899-902.
37. Доля, Е. В. Преемственность деятельности школы и ВУЗа в изучении иностранного языка в условия реализации ФГОС [Электронный ресурс] / Е. В. Доля // Интернет-журнал «Мир науки». – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/09PDMN316.pdf>. – (Дата обращения: 14.08.2018).
38. Елина, Е. Г. Компетенции и результаты обучения: логика представления в образовательных программах [Текст] / Е. Г. Елина, Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 10–20.
39. Ефременко, Д. В. Социальные коммуникации науки в эпоху когнитивного капитализма: Введение к тематическому разделу [Текст] / Д. В. Ефременко // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11. Социология: РЖ / РАН ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. Социологии и социал. психологии. – 2014. – № 1. – С. 5-13.
40. Жариков, Е., Крушельницкий, Е. Диагностика лидерских способностей [Электронный ресурс] / Е. Жариков, Е. Крушельницкий. – URL: <http://www.gurustestov.ru/test/230>. – (Дата обращения: 08.08.2018).
41. Жихарев, М. С. Высшая школа: испытание модернизацией [Текст] / М. С. Жихарев, А. М. Жихарев // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 4 (41). – С. 112-115.

42. Зайцева, М. А., Киселева, Т. Г. Социальный маркетинг - технология поддержки добровольческой деятельности. Технологии образования в образовательных организациях [Текст] / М. А. Зайцева, Т. Г. Киселева // Материалы Всероссийской научной конференции. Кострома. – С. 410.

43. Зеер, Э. Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем [Текст] / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39-45.

44. Зимняя, И. А. Единая социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – URL: <https://lektsii.org/11-63219.html>. – (Дата обращения: 05.08.18).

45. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Эйдос: Интернет_журнал. – 2006. – URL: – <http://www.eidos.ru>. – (Дата обращения: 12.12.2018).

46. Зимняя, И. А. Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING [Текст] / И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова // Высшее образование сегодня. – 2007. – №11. – С. 22-27.

47. Иванова, Е. О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования [Текст] / Е. О. Иванова // Право и образование. – 2007. – № 10. – С. 36-44.

48. Казакова, Е. И. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов [Текст] / Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова // Педагогика. – 2018. – № 9. – С. 79-83.

49. Казакова, Е. И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста [Текст] / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2014. – № 1. – С. 8-9.

50. Казакова, Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования [Текст] / Е. И. Казакова // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 4. – С. 102-109.

51. Караваева, Е. В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» [Текст] / Е. В. Караваева // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 5-12.

52. Караваева, Е. В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» [Текст] / Е. В. Караваева // Высшее образование в России. – 2017. – № 12 (218). – С. 5-12.

53. Карамзина, А. Г. Технология портфолио как метод усвоения и закрепления учебного материала [Текст] / А. Г. Карамзина, С. В. Сильнова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2015. – № 1 (9). – С. 20-27.

54. Каримова, Д. С. Социально-педагогическая рефлексивная оценка деятельности общеобразовательного учреждения [Текст] : ... дисс. канд. пед.наук 13.00.01. / Д. С. Каримова, – М. : 2004. – 190 с.

55. Келли, К. Неизбежно. 12 технологических трендов, которые определяют наше будущее [Текст] / К. Келли // пер. с англ. Ю. Константиновой и Т. Мамедовой. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 347 с.

56. Компетенции и образование: модели, методы, технологии [Электронный ресурс] : монография / Научный ред. к.ф.н. Е. В. Шутова. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_22729496_18005959.pdf. – (Дата обращения: 12.12.2018).

57. Коряковцева, О. А. Непрерывное образование как средство социализации взрослого человека [Текст] / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015 – №8 – С. 132-135.

58. Костицын, Н. А. Анкета участника управленческих методик [Электронный ресурс] / Н. А. Костицын – URL: <https://www.imaton.ru/inst/prepodavateli/n-a-kostitsyn/> – (Дата обращения: 08.08.2018).

59. Кудрявцева, Е. И. Компетенция как ключевое понятие актуальной теории и практики менеджмента [Текст] / Е. И. Кудрявцева // Управленческое консультирование. – 2011. – № 2. – С. 140-148.

60. Кузнецова, И. В., Ансимова, Н. П., Большакова, О. В., Хахунова, М. Н. Личностные результаты образования: содержание. Показатели, результаты, мониторинг. [Текст] / Н. П. Ансимова, О. В. Большакова, И. В. Кузнецова [и др.] // Образовательная панорама. – 2015 – № 1 (3). – С. 12-16.

61. Кузьминов, Я. И. Дискуссия Какое будущее ждёт университеты [Текст] / Я. И. Кузьминов, Д. Н. Песков // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 202-233.

62. Лаптев, С. В. Каким должно стать высшее образование, чтобы обеспечивать модернизацию российской экономики? [Текст] / С. В. Лаптев // Россия: тенденции и перспективы развития Ежегодник; Ответ.ред.: В. И. Герасимов. – М., 2017. – С. 777-780.

63. Литвина, С. А., Еварович, С. А. Ассесмент-центр как технология оценки компетенций персонала в практике государственного управления [Текст] / С. А. Литвина, С. А. Еварович : учеб.пособие. – Томск : Томский государственный университет, 2013. – 104 с.

64. Личностные результаты образования: содержание, показатели, формирование [Текст] : издание для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС второго поколения / авт.-сост. Н. П. Ансимова, О. В. Большакова, О. Н. Кашеева, И. В. Кузнецова, Н. Г. Рукавишникова, И. В. Серафимович, М. Н. Хахунова; под общ.ред. Н. П. Ансимова, И. В. Кузнецовой – Ярославль : Центр «Ресурс». – 2013. – 27 с.

65. Лотарева, Т. Ю. Научно-исследовательская деятельность студентов в учебном процессе: проблемы научно-творческого интереса и его отсутствия [Электронный ресурс]. / Т. Ю. Лотарева // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN216.pdf>. – (Дата обращения: 20.08.2018).

66. Марголис, А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Текст] /

А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. – 19. № 3. – С. 105-126.

67. Марчук, С. А. Модель системы информационной поддержки психофизической готовности студентов к профессиональной деятельности. Современные проблемы науки и образования. [Электронный ресурс] / С. А. Марчук. – URL: <http://www.scienceeducation.ru/121-19201>. – (Дата обращения: 20.05.2018).

68. Матерова, А. В. Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов [Текст] / А. В. Матерова // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика, – 2012. – № 1. – С. 132-137.

69. Медникова, Т. Н. Инженерное образование в США [Текст] / Т. Н. Медникова, В. С. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2014. – № 11. – С. 140-148. – № 5. С. 34-45.

70. Миронов, Д. Ф. Структура портфолио студента в контексте компетентностно-ориентированного подхода к обучению [Текст] / Д. Ф. Миронов // Вестник СПбГУКИ. – 2016. – № 4 (29). – С.163-166.

71. Миханова, О. П. Формирование универсальных компетенций: от теории к практике [Текст] / О. П. Миханова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2009. – № 4 (12). – С. 145–151.

72. Мишин, И. Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3 + + [Текст] / И. Н. Мишин // Высшее образование в России. – 2018. – № 4. – С. 66-75.

73. Наронова, Н. А., Быкова, Л. В. Содержание исследовательской компетенции [Электронный ресурс] / Н. А. Наронова, Л. В. Быкова. – URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/xiv/27068>. – (Дата обращения: 20.08.2018).

74. Наурзалина, Д. Формирование профессиональной компетентности учителя в школе в европейских трудах социальных и поведенческих наук [Текст] / Д. Наурзалина, Н. Кибатаева, Е. Давлеткалиева, Б. Мулдашева, Б. Альмурзаева, А. Сагиева // Вестник ПГУ. Педагогическая серия, – 2014. №04. – С 135-140

75. Нежнов, П. Г., Карданова, Е. Ю., Эльконин, Б. Д. Оценка результатов школьного образования: структурный подход.

[Текст] / П. Г. Нежнов, Е. Ю. Карданова, Б. Д. Эльконин // Вопросы образования. – 2011. – № 1. – С. 26-48.

76. Нестерова, И. А. Портфолио студента [Электронный ресурс] / И. А. Нестерова // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru – URL: <http://odiplom.ru/lab/portfolio-studenta.html>. – (Дата обращения: 21.08.2018).

77. Николаева, Д. Р. Математическое моделирование оценивания профессиональных компетенций студентов в системе высшего образования [Текст] : ...дисс.канд.тех.наук (05.13.18) / Д. Р. Николаева. – Тюмень, 2017. – 133 с.

78. Новым стандартам – нестандартный подход. Методические рекомендации [Текст] / сост. Л.А. Лазарева. – М. : УЦ: «Перспектива», 2012. – 36с.

79. Овчинников, А. В. О классификации компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Овчинников. – URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru/>. – (Дата обращения: 12.12.2018).

80. Остапенко, В. М., Шкитин, В. А. и др. Эволюция подходов к формированию общекультурных и универсальных компетенций в российской системе высшего образования [Электронный ресурс] / В. М. Остапенко, В. А. Шкитин, [и др.]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29898885.pdf>. – (Дата обращения: 12.12.2018).

81. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе Система заданий. В 3 ч. Ч. 1 [Текст] / М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова [и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 215 с.

82. Панкова, Т. Н., Лифенко, Ю. Р. качества современного профессионального мобильного специалиста в поле понятий "soft skills" и "hard skills" [Текст] / Т. Н. Панкова, Ю. Р. Лифенко // Наука сегодня: вызовы и решения: материалы международной научно-практической конференции: в 2 ч, 2018. – С. 103-104.

83. Перминова, Л. М. Методологическое обеспечение взаимосвязи школьных образовательных стандартов в условиях преемственности общего среднего и высшего образования [Текст] / Л. М. Перминова // Образовательные технологии. – 2013. – № 4. – С 39-49.

84. Петрова, Е. В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе [Текст] / Е. В. Петрова // Информационное общество. – 2012. – № 2. – С. 37-43.

85. Петрова, Л. А. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации ФГОС ВО [Текст] / Л. А. Петрова, Е. В. Берестнева, А. А. Бригадин // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 508.

86. Петрова, Н. Н. Изменения в характере и содержании труда в эпоху цифровой экономики [Текст] / Н. Н. Петрова, С. Г. Абсалямова // Техника и технология транспорта. – 2017. – № 4 (5). – С. 15.

87. Печников, А. Н. О едином подходе к трактовке компетенций в сфере социального управления и образования [Текст] / А. Н. Печников // Образование и наука. – 2016. – № 2 (131). – С. 4-17.

88. Пилипенко, С. А. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации [Текст] / С. А. Пилипенко, А. А. Жидков, Е. В. Караваева, А. В. Серова // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С. 5-15.

89. Примерная основная образовательная программа по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, уровень бакалавриат, профиль «Педагог-психолог» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.fumoped.ru/primernye-oor/>. – (Дата обращения: 12.12.2018).

90. Профессиональный стандарт Специалист по автоматизации и механизации технологических процессов механосборочного производства [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186850/978e00f7f50962696121476e747b7882c5892647/. – (Дата обращения: 12.12.2018).

91. Пузанков, Д. В. Проблемы оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза [Текст] / Д. В. Пузанков, Н. Н. Кузьмин, А. А. Шехонин [и др.] // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М., 2006. – С. 25-28.

92. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы».

93. Решетников, О. В. Новая модель профессионализации [Текст] / О. В. Решетников // Образовательные технологии. – 2015. – № 5. – С. 43-58.

94. Рожков, М. И. Теория и методика воспитания [Текст] / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова // Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 415 с.

95. Сабельникова, Е. В. Результаты обучения в высшем образовании на национальном уровне на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (CLA) [Электронный ресурс] / Е. В. Сабельникова, Н. Л. Хмелева // Психологическая наука и образование. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_23842931_47585275.pdf. – (Дата обращения: 12.12.2018).

96. Саввина, Н. В. Формирование универсальных компетенций будущих магистров педагогики [Текст] / Н. В. Саввина, А. А. Хомкина // Реализация образовательных программ профессионального образования в условиях стандартизации: проблемы, поиски, решения сборник материалов IV Всероссийского профессионально-образовательного форума. – 2018. – С. 237-243.

97. Савельев, Б. А. Модель оценочных средств ФГОС ВПО [Электронный ресурс] / Б. А. Савельев. – URL: http://or-new.rguts.ru/templates/Default/images/sector/project_oop/questions/metod_rekomends/1.pdf. – (Дата обращения: 02.05.2018).

98. Самсонова, Е. В. Компоненты культуры учебно-исследовательской деятельности студентов младших курсов вуза [Электронный ресурс] / Е. В. Самсонова. – URL: <https://moluch.ru/archive/87/16416/>. – (Дата обращения: 20.08.2018).

99. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности [Текст] / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 222 с.

100. Сибикина, И. В. Модели и алгоритмы формирования и оценки компетенций выпускника вуза [Текст] : автореф. дис. ...

канд. тех. наук: 05.13.10 / И. В. Сибикина. – Астрахань, 2012. – 16 с.

101. Современные тенденции и перспективы подготовки специалистов для современной экономики [Текст] : коллективная монография / общ. ред. Е. А. Ободковой. – Ярославль : Изд-во Академии Пастухова, 2013. – 136 с.

102. Соснин, Н. В. О проблеме трансляции компетенций в содержание обучения [Текст] / Н. В. Соснин // Высшее образование в России. – 2014. – № 12. – С. 64-71.

103. Спенсер, Л., Компетенции на работе [Текст] / Л. Спенсер, С. Спенсер. – М. : Гиппо, 2010. – 384 с.

104. Субетто, А. И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма) [Текст] / А. И. Субетто / Научная монографическая трилогия. – СПб. : Астерион, 2010. – 556 с.

105. Тамарская, Н. В. Интерактивные технологии формирования компетенций аспирантов [Текст] / Н. В. Тамарская, М. Ю. Бокарев, А. В. Мамонова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 1. С. 84-89.

106. Тарханова, И. Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования [Текст] / И. Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 126-130.

107. Тарханова, И. Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе [Текст] : учебное пособие / И. Ю. Тарханова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 67 с.

108. Тарханова, И. Ю. Социальное образование молодежи – пространство инноваций [Текст] / О. А. Коряковцева, И. Ю. Тарханова // Вестник педагогических инноваций. – 2017 – № 3 (47). – С. 26- 32.

109. Тарханова, И. Ю. Формирование ключевых профессиональных компетенций студентов специальности "социальная педагогика" в ходе педагогической практики [Текст] / И. Ю. Тарханова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2010. – Т. 16. – № 1. – С. 131-134.

110. Темницкий, А. Л. Проблема достижения адекватного понимания в современных коммуникациях студентов [Текст] / А. Л. Темницкий // Наука о коммуникации как дисциплина и область знания в современном мире: диалог подходов. Сборник статей по материалам международной научной конференции 9-11 июля 2015 года. – М. : НИУ ВШЭ, 2015. – С. 194-202.

111. Тесленко, В. И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание [Текст] / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев. – Красноярск : Изд-во Красноярского гос. пед. ун-та, 2007. – 118 с.

112. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования [Текст] / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М. : НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.

113. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Электронный ресурс] <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543>. – (Дата обращения 27.06. 2018).

114. Фиатова, Л. О. Преемственность общего среднего и вузовского образования [Электронный ресурс] / Л. О. Фиатова. – URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193318099&archive=1195596940&start_from=&ucat=&. – (Дата обращения:14.08 2018).

115. Фугелова, Т. А. Становление и развитие профессионального мобильного специалиста [Текст] / Т. А. Фугелова // Тюменская область – 2015. – №12. – С.183-187.

116. Харисова, И. Г. Классификации педагогических технологий [Текст] / под ред. Л. В. Байбородовой, В. В. Юдина // Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы: монография. – Ярославль : ИД «Канцлер», 2015. – С. 53-63.

117. Харисова, И. Г. Проектирование результативного компонента образовательных программ и подходы к оценке качества подготовки педагогических кадров [Текст] / под ред. Л. В. Байбородовой // Непрерывное педагогическое образование: проблемы, опыт, перспективы: коллективная монография. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – С. 181-192.

118. Хеннер, Е. К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании [Текст] / Е.К. Хеннер // Образование и наука. – 2018. Т. 20. – № 2. – С. 9-31.

119. Холмогорова, Е. И. Преемственность школа вуз в области информатики [Текст] / Е. И. Холмогорова // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №1 (37). – С. 61-64.

120. Хуторской, А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Ин-т новых образовательных технологий, 2002. – 330 с.

121. Чернявская, А. П., Байбородова, Л. В., Харисова, И. Г., Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии [Текст] : учебное пособие / под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Байбородовой. – 2-е изд., испр. и доп. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2016. – 332 с.

122. Шехонин, А. А. Гармонизация квалификаций в системе высшего образования и в сфере труда [Текст] / А. А. Шехонин, В. А. Тарлыков, А. О. Вознесенская, А. В. Бахолдин // Высшее образование в России. – 2017. – № 11 (217). – С. 5-11.

123. Юлдашева, Г. Г. Некоторые аспекты принципа преемственности [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3243/> – (Дата обращения: 14.08.2018).

124. Adamson, H.D. ESL students use of academic skills in content courses//English for Specific Purposes. 1990. Vol. 9. No. 1.- P. 67-87.

125. Bass L. (Ed.). Sociological Studies of Children and Youth, Vol. 10, Amsterdam.[Электронный ресурс]/BassL. (Ed.)// <http://www.childsoc.ru/index.php?parametr=33> – (Дата обращения: 08.08.2018).

126. Bergmann G., Daub J., Meurer G. Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. Berlin 2006. - 151. Online in Internet - <http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-095-teil2.pd>. – (Дата обращения: 12.12.2018).

127. Bershadskaya, M. Professional standard as the basis for the interaction of education and labor market / M. Bershadskaya, M. Artamonova, A. Kozhanov, O. Rybakova, N. Sedova, I. Vorobyova, M.Tsapko // The Futures We Want: Global Sociology and the Struggles for a Better World. View from RussiaThe 3rd ISA Forum of Sociology on CD. 2016. С. 121-125.

128. Cary J. Green (2015) Leadership and Soft Skills for Students: Empowered to Succeed in High School, College, and Beyond. Smith Publicity, Dog Ear Publishing, Pages: 164.

129. Chitrao, P. Motivating employees through internal communication satisfaction in the retail sector in Pune in European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. /Chitrao, P.//p. 161-173

130. Communiqué of the world conference on higher education (2009). - Published by the United Nations educational, scientific and cultural organization. - ED 2009/CONF.402/2. - 14.p.

131. Cox, Janelle. 5 Steps to Building a Student Portfolio. - ThoughtCo, Jun. 14, 2018, thoughtco.com/steps-to-building-a-student-portfolio-2081366.

132. Cox, Janelle. Promoting Student Growth. - ThoughtCo, Jun. 14, 2018, thoughtco.com/promoting-student-growth-2081952.

133. Currie, P. Transferable skills: Promoting student research//English for Specific Purposes. 1999. Vol.18. No. 4. P. 329-345.

134. Dreier, O. Learning in structure of social practice. A Qualitative Stance: Essays in honor of Steinar Kvale. [Текст]/ Dreier O. // red.SvendBrinkmann; Aarhus: Aarhus University Press, 2008. p. 85-96.

135. Dreyer, W., Höbner, U.: Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2011. P. 238-254.

136. Erling, E., Measuring the academic skills of university students: E valuation of a diagnostic procedure / E. Erling, J. Richardson //Assessing Writing. 2010. Vol.15. No. 3. P. 177-193.

137. European Commission DG Research. Policy review of projects in the area of social, economic and governance aspects of sustainable development. Carried out by Martin O'Connor, Professor of

Economics, Université de Versailles St-Quentin-en-Yvelines 78047 Guyancourt cedex, France, 2013. URL: http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/ok_hiep_eur_22093_en.pdf

138. Fedorov, P.A. Innovative educational technologies in educational process / Fedorov P.A., Abdullin M.M., Fattahov M.M., Samohodova S.J. // International Journal of Applied and Fundamental Research. - 2013. - № 2. - С. 358.

139. Fedotova, O.(2014) Contemporary Politics of Russian Universities in the Development of Human Capital: The New Organizational Platform and Role of the Initiative//Procedia -Social and Behavioral Sciences, Volume 141, 2014, Pp. 1177-1181.

140. Fleming J. (2011) Young people's involvement in research: Still a long way to go? // Qualitative social work.. Vol. 10. № 2, P. 739–754

141. ISO 14000 family - Environmental management [Электронный ресурс]// <https://www.iso.org/iso-14001-environmental-management.html> (датаобращения: 08.08.2018)

142. Jovane F. and MF ISG. Manufacture from Lisbon to Horizon 2020 strategy. URL: http://www.industrialtechnologies2014.eu/wpcontent/uploads/2014/04/WS2_FrancescoJovane.pdf

143. Kamińska M. Axiological foundations of civic education – the role of teachers / Essays on Education. – Ed. W. Sroczyński. - South Jordan, 2015. – P. 51-65.

144. Keeley B. PISA, we have a problem... OECD Insights, April 2014.

145. Kelly, Melissa. "Student Portfolio Items." ThoughtCo, Jul. 5, 2018, thoughtco.com/student-portfolio-items-8156

146. Kobayakov, Y.P. (2003) The concept of human norms of motor activity. In: Theory and Practice of Physical Culture: scientific and theoretical journal, № 11. Downloaded from: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/2003n11/p20-23.htm>

147. Kolosok, I.O. Knowledge", "skills" and "skills" as pedagogical category and methodological factors of its formation / Kolosok I.O., Demin O.A. // Науковий вісник НУБіП України. Серія: ТехнікатаенергетикаАПК. 2017. Т. 275. С. 21.

148. Kolosovskii, A.M. European Reindustrialization: Institutional Aspects and the Applicability of its Experience in Russia and its Regions. Scientific works of Donetsk' National Technological University. Series: economical. 2014. No. 1 (rus). URL: <http://instud.net/2014/1/24.pdf>.

149. Li, X. A new assessment and evaluation system for an engineering course, based on the CDIO model / Li X., Zhang F., Bai Z., Hao W., Liu H. // World Transactions on Engineering and Technology Education. 2014. T. 12. № 3. С. 473-478.

150. Lizarraga M., Baquedano M., Mangado Th., Cardelle-Elawar M. (2009) Enhancement of thinking skills: Effects of two intervention methods//Thinking Skills and Creativity. Vol. 4. No. 1. P. 30-43.

151. Lorraine, R. Gay, Geoffrey E. Mills, Peter W. Airasian (2008) Educational Research: Competencies for Analysis and Applications, Prentice Hall; Pages:648

152. Lustig Myron W., Koester Jolene. (2010) Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures Pearson, Boston, 6th Edition. - , Pages: 400 // <https://www.twirpx.com/file/687335>(дата обращения: 23.08.2018).

153. Martin, M.O., Mullis, I.V.S., and Hooper, M. (Eds.). (2016). Methods and Procedures in TIMSS 2015. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

154. Mayfield, J., Mayfield, M.«Leader Communication Strategies: Critical Paths to Improving Employee Commitment», [Текст]/Mayfield J., Mayfield M. // American Business Review, 20.

155. McClelland D. C. Managing motivation to expand human freedom. - American Psychologist. 1978. – 33 p.

156. McClelland D.C. Testing for competence rather than intelligence // American Psychologist. 1973. № 2. P. 1–14.

157. Meador, Derrick. "The Purpose of Building a Portfolio Assessment." ThoughtCo, Jun. 14, 2018, [thoughtco.com/the-purpose-of-building-a-portfolio-assessment-3194653](https://www.thoughtco.com/the-purpose-of-building-a-portfolio-assessment-3194653).

158. Mehrotra V.S. Nveqf: skill development under the national skills qualifications framework in india: imperatives and challenges || В книге: India: Preparation for the World of Work: Education System and School to Work Transition2016. С. 281-310.

159. Mitskevich, A.A. Innovative educational technologies use as a factor of educational process integrity / Mitskevich A.A., Glin-skaya N.E. // European Researcher.- 2011. - № 10 (13). - С. 1412-1418.

160. Navodnov V., Motova G. The Balance of Stakeholder Interests in the Procedures of HE Quality Evaluation //Globalization and Diversification of Quality Assurance of Higher Education: Academic Proceeding of 2015 APQN Conference, 2015. – С.389-391.

161. Nelson-Jones R. Are there universal human being skills? // Counselling Psychology Quarterly. - 2002 - T. 15. № 2. P. 115-119.

162. New paradigm of quality assurance in higher education: based on the European Quality Assurance Forums 2006–2011. Part 1: Eds.: V.V. Minaev, N.A. Selezneva, O.L. Vorozheikina, Ya.L. Malkova et al. Transl. from English by L.F. Pirozhkova, E.N. Karacharova et al. Moscow, Russian State Univ. for the Humanities, 2013, 414 p.; Part 2: Eds.: V.V. Minaev, N.A. Selezneva, O.L. Vorozheikina, Ya. L. Malkova et al. Transl. from English by L.F. Pirozhkova, E.N. Karacharova et al. Moscow, Russian State Univ. for the Humanities, 2013, pp. 421-971.

163. Nordquist, Richard. "Writing Portfolio (Composition)." ThoughtCo, Aug. 8, 2018, [thoughtco.com/writing-portfolio-composition-1692515](https://www.thoughtco.com/writing-portfolio-composition-1692515).

164. Ockenden, N. Review of evidence on the outcomes of youth volunteering, social action and leadership. / Ockenden, N., Stuart J. //London: Institute for Volunteering Research, 2014. 37 p.

165. Pfeifer, T. (2002), Quality Management: Strategies, Methods, Techniques, Munich, Germany: Carl HanserVerlag, p. 5.

166. PIRLS 2006. Assessment framework and specifications / I. V. S. Mullis, A. M. Kennedy, M. O. Martin, M. Sainsbury. IEA, BostonCollege ISC, 2006.

167. Prashant Sharma (2018) Soft Skills-Personality Development For Life Success. BPB publications; Pages: 236.

168. Rakanta E., Daflou E., Batis G. System: a case study system: a case study // Desalination. 2007. T. 213. № 1-3. С. 9-17.

169. Rogalla I.: Metakompetenzen - Die neuen Schlüsselqualifikationen? Ein Plädoyer für einen gehaltvollen Kompetenzbegriff. Berlin: R&W-Verlag, 2013.

170. Rychen D.S. and Salganik L.H. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe&Huber Publishers. – 2006. – 332 p.

171. Sabirova E.G., Zakirova V.G., Masalimova A.R. // Development of junior pupils research skills in interrelation with universal learning activities // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. T. 11. № 4. – С. 505-514.

172. Sarita Kumari, D.S. Srivastava (2005) Education Skills and Competencies Isha Books, Pages: 288.

173. Sazanova, E.A. Analyses of modern tendencies in educational area of russia from the possession of possibilities and their realization with the help of pedagogical technologies / Sazanova E.A., Itsenko I.A. // European Social Science Journal. - 2014.-№ 5-2 (44). - С. 71-75.

174. Schantz, E.A. Professional training of university students as a holistic educational system. [Текст] /Schantz, E.A. //Theory and practice of education in the modern world, 1: 2012.–pp. 383-386.

175. Shen, C. Discussion of skill improvement in marine ecosystem dynamic models based on parameter optimization and skill assessment / Shen C., Shi H., Ding D., Liu Y., Li F. // Chinese Journal of Oceanology and Limnology. 2016. T. 34. № 4. С. 683-696.

176. Spencer L. M. Competency assessment methods: history and state of the ar / L. M. Spencer, D. C. McClelland, S. Spencer. – Boston: Hay-McBey Research Press, 1994. – 44 p.

177. Stasz C., Brewer D. (2011) Academic skills at work: Two perspectives/University of California, Berkeley. Retrieved 2011, April 15 <http://vocserve.berkeley.edu/Summaries/1193sum.html> (дата обращения: 23.08.2018).

178. Stoof, A. Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. / Stoof A., Martens R. L., Van Merriënboer J. J. G., Bastiaens T. J. // Human Resource Development Review - 2002. Vol. 1, Issue 3, P. 345–365.

179. Sundburg, L. A Holistic approach to competence development. [Текст] /Sundburg, L. A //Systems Res. and Behav.–Sci.18.–2001.–pp. 103-114.

180. Supporting teacher competence development for better learning outcomes [Электронный ресурс]. URL:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf. – (дата обращения: 08.08.2018)

181. Таајамаа V., Airola A., Pahikkala T., Salakoski T., Eskandari M., Karanian B. O-CDIO: emphasizing design thinking in cdio engineering cycle // *International Journal of Engineering Education*. 2016. Т. 32. № 3. - С. 1530-1539.

182. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2008. 10 p. ISBN 978-92-79-08474- 4. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/brochexp_en.pdf. – (Дата обращения: 12.12.2018).

183. The Future of Education and Skills // [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). – (дата обращения: 20.08.2018).

184. Urdan T., Turner J. C. Competence Motivation in the Classroom. A. J. Elliot & C. S. Dweck *Handbook of Competence and Motivation*. [Текст] // New York: The Guilford Press, 2012

185. Valeyeva N.S., Valeyeva E.R., Kupriyanov R. (2017) Metacognition and metacognitive skills: intellectual skills development technology // *Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education* . P. 63-84.

186. Valeyeva N.S., Valeyeva E.R., Kupriyanov R. Metacognition and metacognitive skills: intellectual skills development technology // Вкниге: *Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education* 2017. С. 63-84.

187. Wagenaar, R. Competences and learning outcomes: a panacea for understanding the (new) role of Higher Education? *Tuning journal for higher education*. 2014. Vol. 1. № 2. P. 279–302. Available from: <http://www.tuningjournal.org/article/view/16/157>. – (дата обращения 10.01.2018).

188. Wang Y., Sun J., Wang S. Operation and management of urban rail transit education reform based on CDIO // *ICTE 2015 - Proceedings of the 5th International Conference on Transportation Engineering*. Kelly, Melissa. "Getting Started With Student Portfolios." ThoughtCo, Jun. 14, 2018, thoughtco.com/getting-started-with-student-portfolios-8158

189. Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. A Guide to managing knowledge. Cultivating communities of practice. Boston, Massachusetts[Текст]/ Wenger E., McDermott R., Snyder W.M.//Harvard Business School Press, 2002

190. Why are we failing to promote physical activity globally? (2013) In: Bulletin of the World Health Organization.;91:390-390A. Downloaded from: <http://www.who.int/bulletin/volumes/91/6/13-120790.pdf>. – (Дата обращения: 12.12.2018).

191. Zhao M., Javed F., Jacob F., McNair M. Skill: a system for skill identification and normalization // Proceedings of the National Conference on Artificial Intelligence "Proceedings of the 29th AAAI Conference on Artificial Intelligence, AAAI 2015 and the 27th Innovative Applications of Artificial Intelligence Conference, IAAI 2015" 2015. С. 4012-4017.

192. Zhu Z. (2004) Knowledge management: towards a universal concept or cross-cultural contexts? Knowledge Management Research&Practice, 2, p. 67-79.

193. Zlatkin-Troitschanskaia, O. The international state of research on measurement of competency in higher education. / Zlatkin-Troitschanskaia O., Shavelson R. J. & Kuhn C. //Studies in Higher Education, 2015. Vol. 40, № 3. P. 393–411.

Приложения

Приложение 1

Пример кейса для текущей оценки сформированности универсальной компетенции по разработке и реализации проектов

Название кейса МОДЕЛЬ ШКОЛЫ БУДУЩЕГО²³⁹ Инструкция

Внимательно ознакомьтесь с ситуацией, описанной ниже, изучите ее контекст и дополнительные материалы. После этого приступайте к выполнению задания кейса.

Описание ситуации

Учащиеся 9–10 классов решили разработать модель школы, которую они видят в будущем на основе существующих в нашей стране и мире тенденций развития образования и общества. Всего в работе приняли участие 25 человек. Педагогическим сопровождением этой работы занималась учительница обществознания, выступая в роли наставника.

Для осуществления проекта его инициаторы предложили следующую организационную структуру:

- коллективное руководство – 3 человека (авторы идеи проекта). Задача – стратегическое планирование, управление проектом;

- 3 рабочие группы: (1) руководство школы, педагоги и учащиеся, психологи, (2) юристы, (3) заинтересованные лица (родители, управление города). Во главе каждой из них стояли ведущие групп. Задача – разрабатывать вопросы в рамках своих компетенций;

²³⁹ Автор кейса Е. О. Иванова – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики ЯГПУ им. К. Д. Ушинского

- Совет проекта, в который вошли руководители проекта, ведущие групп, педагог. Задача – принятие согласованных решений, медиация, поиск и распределение ресурсов, в том числе привлечение социальных партнеров.

На первом этапе разработки модели школы учащиеся выделили основные моменты, которые собирались рассмотреть в первую очередь:

1. Кто имеет право учиться в школе (быть зачисленным);
2. Кто имеет преимущественное право на поступление в школу;
3. Кто имеет право не посещать школу;
4. Как добиться того, чтобы все ученики получали образование, соответствующее их возможностям;
5. Как ученики могут влиять на то, что происходит в школе.

Наставник предложила дополнить перечень вопросов, подумав, что должно измениться в школе для того, чтобы ученикам там было комфортно, чтобы она давала им возможность развиваться, найти свое место в будущем, подготовила к жизни высокого качества.

Контекст ситуации

Данная школа является одной из наиболее востребованных в городе. В ней профильно изучаются предметы математического цикла, два иностранных языка, дополнительно ученики осваивают китайский язык, есть большой набор внеурочных видов деятельности. Учащиеся школы регулярно занимают призовые места на олимпиадах различного уровня, получают высокие баллы по ЕГЭ, что дает им возможность поступать в лучшие вузы страны.

В связи с этим при наборе в первый класс ежегодно возникают конфликтные ситуации. Родители всеми правдами и неправдами пытаются записать ребенка в школу – оформляют временную регистрацию на закрепленной территории, приносят поддельные документы, подтверждающие право на льготы при поступлении. Руководство школы, в свою очередь, нарушают правила зачисления, отдавая предпочтение детям, родители которых сами когда-то учились в школе.

Все это привело к переполнению классов. Вместе оказываются собранными обучающиеся с разным уровнем подготовки и разной мотивацией. В результате, учителям приходится тратить много времени и сил на обеспечение качественного образования – повторно объяснять материал, проводить дополнительные занятия не с сильными, а со слабыми учениками.

Родители также высказывают свое недовольство: одним не нравится вынужденное снижение уровня образования, другим – сложная, по их мнению, программа. При этом никто из родителей не планирует забирать детей из школы.

Дополнительная информация

Школа входит в топ-500 лучших школ России. Ее учащиеся побеждают в многочисленных конкурсах, участвуют во всех мало-мальски интересных школьных проектах. Существуют совместные обучающие программы с МВТУ, МГУ (ф-т ВМК), МГИМО и прочими ведущими вузами страны. Дети получают возможности для творческих видов дополнительного образования – есть художественные классы, музыкальные классы, работает танцевальный коллектив. Для занятий спортом и сохранения здоровья детей предназначен бассейн с двумя чашами, хороший медицинский центр.

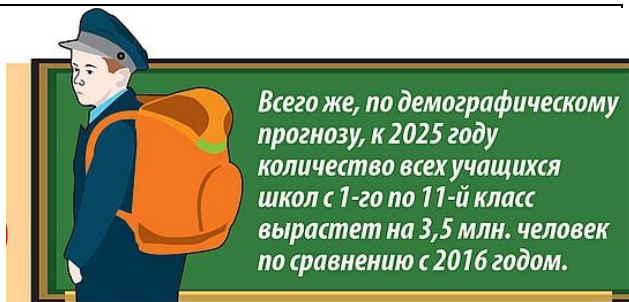
Школа имеет богатую историю, свои традиции. Выпускники регулярно навещают свою alma mater, зачастую выступают спонсорами, помогают организовать интересные мероприятия – экскурсии, встречи, концерты, конкурсы.

В этом году в школу приняли в первый класс 239 человек. Заявлений поступило больше – 272. Построенная в самом начале 90-х годов, школа рассчитана на 1 100 учеников. Сейчас здесь учится 1 519 детей.

Год	Количество первых классов
2014	5
2015–2016	6
2017	7
2018	8

По прогнозам Росстата в ближайшие годы Россию ждет демографическое цунами.

Число первоклассников к 2025 году увеличится на 26,5 % по сравнению с сегодняшним днем



Данные Центра социального прогнозирования и маркетинга.

Задания к кейсу

Задание 1. Нормативно-правовые документы каких уровней необходимо учитывать обучающимся при разработке модели школы?

1. Федерального уровня
2. Регионального уровня
3. Уровня образовательного учреждения (локальные)
4. Всех уровней

Выберите один из трех перечисленных ниже вариантов ответа тот, который, на Ваш взгляд, является наиболее точным.

- А.** Всех уровней
- Б.** Федерального уровня, регионального уровня
- В.** Регионального уровня, уровня образовательного учреждения (локальные)

Задание 2. При создании модели школы ученики предложили ввести конкурсный отбор в 1 класс. Допустимо ли это с точки зрения законодательства РФ?

Выберите один из трех перечисленных ниже вариантов ответа тот, который, на Ваш взгляд, является наиболее точным.

А. Недопустимо, так как школа должна обеспечивать прием в образовательную организацию граждан, имеющих право на получение общего образования соответствующего уровня и проживающих на территории, за которой закреплена указанная образовательная организация

Б. Допустимо, так как в школе дополнительное образование связано с творческими видами деятельности, следовательно, прием необходимо осуществлять на основании оценки способностей к занятию отдельным видом искусства или спорта.

В. Допустимо, так как это даст возможность сразу комплектовать классы разных уровней подготовки (предпрофильная дифференциация)

Задание 3. В ходе работы учащимися была сформулирована следующая цель проекта: разработать модель обновленной школы, соответствующей образовательным потребностям общества и запросам учащихся. Были предложены следующие задачи, решение которые способствовало бы достижению поставленной цели:

1. Проанализировать нормативные документы, относящиеся к деятельности образовательных учреждений;

2. Познакомиться со статистическими данными о потребностях в школах (в своем городе, районе);

3. Провести исследование образовательных запросов учащихся школы;

4. Изучить соответствие имеющихся возможностей школы (предметы, профили, дополнительное образование) и запросов учащихся.

Можно ли считать, что решение всех задач обеспечит воплощение в жизнь изначальных замыслов учащихся и приведет к созданию модели обновленной школы.

Выберите один из трех перечисленных ниже вариантов ответа тот, который, на Ваш взгляд, является наиболее точным.

А. Представленных задач недостаточно, так как в ситуации говорить о желании учеников влиять на происходящее в школе. Это тоже их запрос. Следует включить задачу по организации органов самоуправления.

Б. Представленных задач недостаточно, так как они касаются только аналитического этапа проекта. Необходимо добавить задачу по разработке модели, в которой конкретно будет указано, как выстроить образовательный процесс, что дополнительно организовать в школе, чтобы все ученики могли развиваться и найти свое место в жизни.

В. Представленных задач достаточно, так как они полностью соответствуют заявленной цели: в них изучаются и потребности общества и запросы учеников.

Задание 4. При планировании работ по созданию модели обновленной школы участниками проекта необходимо было изучить наполняемость классов, максимальный недельный объем аудиторной и внеаудиторной нагрузки, уровень квалификации преподавателей школы, материально-техническое оснащение (интернет, компьютерные и лингафонные классы, лаборатории и др.). Какой метод анализа и почему следует использовать ученикам?

Выберите один из трех перечисленных ниже вариантов ответа тот, который, на Ваш взгляд, является наиболее точным.

А. Необходимо использовать SWOT анализ школы, так как он дает полную информацию о внутренней среде организации, ее ресурсах.

Б. Возможно использовать SWOT и PEST анализ, так как данные параметры могут быть отнесены к факторам как внутренней среды организации, так и внешней, оказывающей влияние на ее развитие. Выбор метода будет зависеть от поставленной цели.

В. Необходимо использовать PEST анализ, так как в условии представлены те характеристики внутренней среды организации (школы), которые определяются внешней средой, то есть политические, экономические, социальные, технологические.

Задание 5. При проблематизации проекта его участники наметили несколько проблем, решению которых будет способствовать создаваемая модель инновационной школы:

1. Повышение качества образования.
2. Обеспечение возможности удовлетворить образовательные запросы каждого ученика
3. Создание условий для индивидуализации обучения
4. Учет потребностей города в школах (количестве мест)
5. Учет склонностей и интересов учащихся
6. Сохранение лица школы, ее традиций, преемственности школьных поколений
7. Создание комфортных условий для раскрытия и развития личностного потенциала и самореализации каждого учащегося.

Выделите основные проблемы, решение которых наиболее значимо для данной школы. Выберите один из трех перечисленных ниже вариантов ответа тот, который, на Ваш взгляд, является наиболее точным.

А. 4, 6, 7

Б. 1, 3, 5

В. 2, 4, 6

Задание 6. При организации работы проектных групп, каждая из них должна была создать свой продукт в рамках предписанных компетенций. Чтобы создать результат каждая группа получила несколько заданий

Группы	Задания
Группа (1) - руководство школы,	1. Проанализировать внутреннюю среду школы, ее ресурсы.

<p>педагоги и учащиеся, психологи Группа (2) - юристы Группа (3) - заинтересованные лица (родители, управ- ление города)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Рассмотреть нормативные докумен- ты, регламентирующие деятельность школы. 3. Изучить требования, которые предъ- являют к школе родители будущих учеников. 4. Определить, какие в настоящее время существуют нарушения нормативно- правового характера 5. Выявить интересы, склонности, об- разовательные запросы учеников 6. Изучить учебную мотивацию. 7. Установить рейтинг школы в городе и стране. 8. Проанализировать удовлетво- ренность образовательным процессом и жизнью школы учеников, родителей, педагогов. 9. Предложить способы устранения (или минимизации) нарушений законо- дательства в области образования. 10. На основе анализа предложить воз- можные внешние ресурсы для совер- шенствования школы. 11. Изучить представления родителей о задачах школы, учебных предметах, способах и технологиях обучения, ор- ганизации внеурочной деятельности и дополнительного образования в стране
--	--

Сформулируйте задания для каждой группе исходя из предложенного списка.

Выберите один из трех перечисленных ниже вариантов ответа тот, который, на Ваш взгляд, является наиболее точным.

А. Группа (1): 1, 5, 6, 8; Группа (2): 2, 4, 9; Группа (3): 3, 7, 10, 11.

Б. Группа (1): 2, 3, 7, 10; Группа (2): 8, 9, 11; Группа (3): 1, 4, 6, 5.

В. Группа (1): 1, 3, 5, 6; Группа (2): 2, 4, 8, 9; Группа (3): 7, 10, 11.

Задание 7. Результатом проектной деятельности по разработке модели обновленной школы, соответствующей образовательным потребностям общества и запросам учащихся стало создание уровневой схемы школы-комплекса, в которой объединены сама школы, организации, реализующие программы среднего и высшего профессионального образования (через сетевое взаимодействие), учреждения дополнительного образования. Внешними ресурсами для обновленной школы служат социокультурная среда города.

Оцените полученный результат по предложенным критериям, подобрав соответствующие показатели.

Критерии	Показатели
<p>I – значимость и актуальность предлагаемых решений проблемы проекта;</p> <p>II – практическая значимость работы;</p> <p>III – новаторские предложения по решению проблемы</p>	<p>1. Тематика проекта современна, его результат востребован.</p> <p>2. В полученном результате проектной деятельности нашли воплощение исходные цели, все задачи оказались решены.</p> <p>3. Результат соответствует сфере использования, реализуем в сфере образования</p> <p>4. Результат связан с инновационными преобразованиями, направленными на улучшение деятельности школы.</p> <p>5. Результат предполагает изменение социально-педагогической, образовательной ситуации не только в конкретной школе, есть возможность его использования в других условиях.</p>

	<p>6. Результат опирается на последние достижения в теории и практике образовательной сферы.</p> <p>7. Результат предполагает глубокое проникновение в проблему, применение знаний из других областей жизни социума.</p> <p>8. Полученный результат позволит найти компромиссные решения при приеме в первый класс школы.</p>
--	---

Для оценки результата проекта установите соответствия критериев и показателей, выбрав один из трех перечисленных ниже вариантов ответов

- | | | |
|-----------------------|---------------------|----------------------|
| А. I: 1, 2; | II: 3, 4, 7; | III: 2, 5, 7. |
| Б. I: 1, 4, 6; | II: 3, 4, 8; | III: 6, 7 |
| В. I: 1, 8, 6; | II: 3, 5, 8; | III: 4, 6. |

Задание 8. В ходе работы учащимися была сформулирована следующая цель проекта: разработать модель обновленной школы, соответствующей образовательным потребностям общества и запросам учащихся. Исходя из описания ситуации, ее контекста и дополнительных материалов, сформулируйте данную цель, используя технологию SMART.

Для этого выберите один из трех перечисленных ниже вариантов ответа тот, который, на Ваш взгляд, является наиболее точным.

А. Разработать в течение учебного года модель обновленной школы, в которую смогут поступить все желающие и которая обеспечит образование учеников на уровне, позволяющем продолжать обучение в высших или средних учебных заведениях (по их желанию), будет способствовать развитию детей за счет внеурочной деятельности и дополнительного образования.

Б. Разработать в течение учебного года модель обновленной школы, обеспечивающей качественное обучение всех поступивших в школу детей в соответствии с их возможностями и желаниями за счет создания образовательно-развивающей среды.

В. Разработать в течение учебного года модель обновленной школы, в которую принимаются все дети соответствующего возраста с учетом количества мест и порядка приема граждан на обучение, которая обеспечит развитие и вариативное образование учеников на уровне, позволяющем продолжать обучение в высших или средних учебных заведениях (по их желанию).

Оценочный лист кейса

УК-2 РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТОВ

Бакалавриат: Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений

Номер задания	Наблюдаемые индикаторы	Предлагаемые варианты выполнения задания	Баллы
1	- подбор и анализ правовой информации, имеющихся материальных и нематериальных ресурсов в соответствии с поставленной целью и решаемыми задачами	А. Всех уровней	2
		Б. Федерального уровня, регионального уровня	0
		В. Регионального уровня, уровня образовательного учреждения (локальные)	1
2	- оценивание целесообразности подобран-	А. Недопустимо, так как школа должна обеспечивать прием в образовательную организацию граждан, имеющих право на	2

	ных способов решения поставленных задач	получение общего образования соответствующего уровня и проживающих на территории, за которой закреплена указанная образовательная организация	
		Б. Допустимо, так как в школе дополнительное образование связано с творческими видами деятельности, следовательно, прием необходимо осуществлять на основании оценки способностей к занятию отдельным видом искусства или спорта	1
		В. Допустимо, так как это даст возможность сразу комплектовать классы разных уровней подготовки (предпрофильная дифференциация)	0
3	- формулировка цели и задач действий в конкретной ситуации - оценивание целесообразности подобранных способов решения поставленных задач	А. Представленных задач недостаточно, так как в ситуации говорить о желании учеников влиять на происходящее в школе. Это тоже их запрос. Следует включить задачу по организации органов самоуправления	1
		Б. Представленных задач недостаточно, так как они касаются только аналитического этапа проекта. Необходимо добавить задачу по разработке модели, в которой конкретно будет указано, как выстроить образовательный процесс, что дополнительно организовать в школе, чтобы все ученики могли раз-	2

	<p>виваться и найти свое место в жизни</p> <p>В. Представленных задач достаточно, так как они полностью соответствуют заявленной цели: в них изучаются и потребности общества и запросы учеников</p>	0
Заключение по компетенции	Комментарий для студента	
<p>Студент проявляет способность к определению круга задач в рамках поставленной цели и выбору оптимальных способов их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений, проявляющуюся в:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>подборе и анализе правовой информации, имеющихся материальных и нематериальных ресурсов в соответствии с поставленной целью и решаемыми задачами</i> - <i>сбор и анализ данных для обоснования цели и задач</i> - <i>осуществлении целеполагания</i> - <i>формулировке цели и задач действий в конкретной ситуации</i> - <i>оценивании целесообразности подобранных способов решения поставленных задач</i> 	<p>Вы хорошо понимаете ситуацию, умеете анализировать и определять ресурсы, необходимые для решения задач, обосновывать решение задач проекта, верно оценивать целесообразность подобранных способов решения поставленных задач</p>	6-4
<p>Студент в целом проявляет способность к определению круга задач в рамках поставленной цели и выбору оптимальных способов их решения, исходя из действующ-</p>	<p>Вы правильно понимаете ситуацию, но недостаточно глубоко ее проанализирова-</p>	4-2

<p>щих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений, проявляющуюся в:</p> <ul style="list-style-type: none"> - подборе и анализе правовой информации, имеющихся материальных и нематериальных ресурсов в соответствии с поставленной целью и решаемыми задачами - сбор и анализ данных для обоснования цели и задач - осуществлении целеполагания - формулировке цели и задач действий в конкретной ситуации - оценивании целесообразности подобранных способов решения поставленных задач 	<p>ли. Вы не всегда верно оцениваете имеющиеся ресурсы, в соответствии с поставленной целью и решаемыми задачами, допускаете ошибки при определении цели и задач проекта</p>	
<p>Студент практически не проявляет способность к определению круга задач в рамках поставленной цели и выбору оптимальных способов их решения, исходя из действующих правовых норм. Выбранные варианты ответов показывают неумение выполнять основные действия, характерные для данной компетенции</p>	<p>Вы неправильно понимаете ситуацию, неверно анализируете ее, исходя из представленной в кейсе информации, неправильно соотносите цели и задачи проекта, не можете оценить целесообразность предложенных способов решения поставленных задач</p>	<p>1-0</p>

Магистратура (специалитет):
 УК-2 Способен управлять проектом
 на всех этапах его жизненного цикла

Но- мер за- да- ния	Наблюдаемые индикаторы	Предлагаемые варианты выполнения задания	Бал- лы
1	- анализ ситуации, данных, необходимых для подготовки и реализации проекта	А. Всех уровней	2
		Б. Федерального уровня, регионального уровня	0
		В. Регионального уровня, уровня образовательного учреждения (локальные)	1
2	- определение и обоснование цели проекта	А. Недопустимо, так как школа должна обеспечивать прием в образовательную организацию граждан, имеющих право на получение общего образования соответствующего уровня и проживающих на территории, за которой закреплена указанная образовательная организация	2
		Б. Допустимо, так как в школе дополнительное образование связано с творческими видами деятельности, следовательно, прием необходимо осуществлять на основании оценки способностей к занятию отдельным видом искус-	1

		ства или спорта	
		В. Допустимо, так как это даст возможность сразу комплектовать классы разных уровней подготовки (предпрофильная дифференциация)	0
3	<ul style="list-style-type: none"> - определение и обоснование цели проекта; - характеристика этапов жизненного цикла проекта 	А. Представленных задач недостаточно, так как в ситуации говорить о желании учеников влиять на происходящее в школе. Это тоже их запрос. Следует включить задачу по организации органов самоуправления	1
		Б. Представленных задач недостаточно, так как они касаются только аналитического этапа проекта. Необходимо добавить задачу по разработке модели, в которой конкретно будет указано, как выстроить образовательный процесс, что дополнительно организовать в школе, чтобы все ученики могли развиваться и найти свое место в жизни	2
		В. Представленных задач достаточно, так как они полностью соответствуют заявленной цели: в них изучаются и потребности общества и запросы учеников	0

4	<p>- планирование сбора и анализа информации, материальных и нематериальных ресурсов, необходимых для реализации проекта;</p> <p>- анализ ситуации, данных, необходимых для подготовки и реализации проекта</p>	А. Необходимо использовать SWOT анализ школы, так как он дает полную информацию о внутренней среде организации, ее ресурсах	0
		Б. Возможно использовать SWOT и PEST анализ, так как данные параметры могут быть отнесены к факторам, как внутренней среды организации, так и внешней, оказывающей влияние на ее развитие. Выбор метода будет зависеть от поставленной цели	2
		В. Необходимо использовать PEST анализ, так как в условии представлены те характеристики внутренней среды организации (школы), которые определяются внешней средой, то есть политические, экономические, социальные, технологические	1
5	- проблематизация проекта	<p>А. 4, 6, 7</p> <p>4. Учет потребностей города в школах (количестве мест)</p> <p>6. Сохранение лица школы, ее традиций, преемственности школьных поколений</p> <p>7. Создание комфортных условий для раскрытия и развития личностного по-</p>	2

		тенциала и самореализации каждого учащегося.	
		Б. 1, 3, 5 1. Повышение качества образования 3. Создание условий для индивидуализации обучения 5. Учет склонностей и интересов учащихся	0
		В. 2, 4, 6 2. Обеспечение возможности удовлетворить образовательные запросы каждого ученика 4. Учет потребностей города в школах (количестве мест) 6. Сохранение лица школы, ее традиций, преемственности школьных поколений	1
6	<ul style="list-style-type: none"> - планирование работы проектной команды в рамках реализации проекта; - организация деятельности проектной команды в рамках реализации проекта; - выстраивание продуктивного взаимодействия с участниками проекта и партнера- 	А. Группа (1): 1, 5, 6, 8; Группа (2): 2, 4, 9; Группа (3): 3, 7, 10, 11.	2
		Б. Группа (1): 2, 3, 7, 10; Группа (2): 8, 9, 11; Группа (3): 1, 4, 6, 5.	0
		В. Группа (1): 1, 3, 5, 6; Группа (2): 2, 4, 8, 9; Группа (3): 7, 10, 11.	1

	ми;		
7	- организация оценки и анализа результатов проекта и их презентации	А. I: 1, 2; II: 3, 4, 7; III: 2, 5, 7.	0
		Б. I: 1, 4, 6; II: 3, 4, 8; III: 6, 7	1
		В. I: 1, 8, 6; II: 3, 5, 8; III: 4, 6.	2
8	- определение и обоснование цели проекта	А. Разработать в течение учебного года модель обновленной школы, в которую смогут поступить все желающие и которая обеспечит образование учеников на уровне, позволяющем продолжать обучение в высших или средних учебных заведениях (по их желанию), будет способствовать развитию детей за счет внеурочной деятельности и дополнительного образования	1
		Б. Разработать в течение учебного года модель обновленной школы, обеспечивающей качественное обучение всех поступивших в школу детей в соответствии с их возможностями и желаниями за счет создания образовательного	0

		развивающей среды	
		В. Разработать в течение учебного года модель обновленной школы, в которую принимаются все дети соответствующего возраста с учетом количества мест и порядка приема граждан на обучение, которая обеспечит развитие и вариативное образование учеников на уровне, позволяющем продолжать обучение в высших или средних учебных заведениях (по их желанию)	2
Заключение по компетенции		Комментарий для студента	
Студент проявляет способность к управлению проектом на всех этапах его жизненного цикла, проявляющуюся в: - <i>характеристике этапов жизненного цикла проекта</i> - <i>планировании сбора и анализа информации, материальных и нематериальных ресурсов, необходимых для реализации проекта</i> - <i>сборе и анализе данных, необходимых для подготовки и реализации проекта</i> - <i>анализе ситуации, данных, необходимых для подготовки и реализации проекта</i> - <i>осуществлении сбора и анализа информации, материальных и нематериальных ресурсов, необходимых</i>		Вы хорошо понимаете ситуацию, знаете этапы жизненного цикла проекта, умеете анализировать и определять ресурсы, основные проблемы, которые может решить проект, умеете ставить цели проекта и формулировать задания командам проекта с учетом их специфических компетенций, оценивать результаты	16–12

<p><i>димых для реализации проекта</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>проблематизации проекта</i> - <i>определении и обосновании цели проекта</i> - <i>планировании работы проектной команды в рамках реализации проекта</i> - <i>организации деятельности проектной команды в рамках реализации проекта</i> - <i>выстраивании продуктивного взаимодействия с участниками проекта и партнерами</i> - <i>организации оценки и анализа результатов проекта и их презентации</i> 	<p>проекта на основе подобранных критериев и показателей, в полной мере владеете методами анализа параметров внешней и внутренней среды организации</p>	
<p>Студент в целом проявляет способность к управлению проектом на всех этапах его жизненного цикла, проявляющуюся в:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>характеристике этапов жизненного цикла проекта</i> - <i>планировании сбора и анализа информации, материальных и нематериальных ресурсов, необходимых для реализации проекта</i> - <i>сборе и анализе данных, необходимых для подготовки и реализации проекта</i> - <i>анализе ситуации, данных, необходимых для подготовки и реализации проекта</i> - <i>осуществлении сбора и анализа информации, материальных и нематериальных ресурсов, необходимых для реализации проекта</i> - <i>проблематизации проекта</i> 	<p>Вы правильно понимаете ситуацию, но недостаточно глубоко ее проанализировали. Вы, в основном, знаете этапы жизненного цикла проекта, умеете анализировать и определять ресурсы и основные проблемы, которые может решить проект, частично умеете ставить цели проекта и формулировать задания командам проекта с учетом их специфических</p>	<p>7–11</p>

<ul style="list-style-type: none"> - <i>определении и обосновании цели проекта</i> - <i>планировании работы проектной команды в рамках реализации проекта</i> - <i>организации деятельности проектной команды в рамках реализации проекта</i> - <i>выстраивании продуктивного взаимодействия с участниками проекта и партнерами</i> - <i>организации оценки и анализа результатов проекта и их презентации</i> 	<p>компетенций, однако в некоторых случаях отсутствует целостное представление об их деятельности, не достаточно глубоко проанализировали критерии и показатели для оценки результатов проекта, не в полной мере владеете методами анализа параметров внешней и внутренней среды организации</p>	
<p>Студент практически не проявляет способность к управлению проектом на всех этапах его жизненного цикла. Выбранные варианты ответов показывают неумение выполнять основные действия, характерные для данной компетенции</p>	<p>Вы неправильно понимаете ситуацию, неверно анализируете ее, исходя из информации в кейсе. Вы не смогли верно определить приоритетные проблемы, поставить цель проекта, распределить задания командам с учетом их компетенций, не учли специфику каждой рабочей группы, не верно соотнесли критерии и по-</p>	<p>6–0</p>

	казатели для оценки результатов проекта, недостаточно владеете методами анализа параметров внешней и внутренней среды организации	
--	---	--

Приложение 2

Чек-лист для оценки ОПОП на предмет наличия в ней признаков формирования универсальных компетенций

(оцениваются сквозной характер формирования УК в дисциплинах и модулях, взаимосвязь формирования УК, ОПК и ПК, фиксируется проявление по каждому проверяемому положению, затем подсчитывается итоговое количество баллов и определяется качество ОПОП и уровень наличия в ней признаков формирования универсальных компетенций)

№ п/п	Проверяемые положения	Оценка		
		не выполнено (0)	выполнено частично (1)	выполнено (2)
1	В матрице ОПОП присутствуют все УК, заявленные в соответствующем профилю подготовки ФГОС ВО			
2	В матрице ОПОП УК наличествуют в каждом модуле			
3	В учебном плане ОПОП предусмотрены учебные и производственные практики			
4	В учебном плане ОПОП предусмотрена научно-исследовательская работа студентов			
5	В разделе 4 ОПОП «Планируемые результаты освоения образовательной программы» сформулированы индикаторы УК в форме отглагольных существительных			

6	В программах учебных дисциплин сформулированы дескрипторы УК в форме активных глаголов действия			
7	В паспортах УК проведено сопряжение формулировки каждой универсальной компетенции с требованиями профессионального стандарта			
8	В разделе 4 ОПОП «Планируемые результаты освоения образовательной программы» выделены кластеры компетенций интегрирующие УК, ОПК и ПК на основе профессионально-функциональных связей			
9	В разделе 6 ОПОП «Условия осуществления образовательной деятельности по ОПОП» описаны виды и формы внеучебной деятельности студентов и их возможности для формирования УК			
10	В программах учебных дисциплин описаны образовательные технологии, способствующие формированию универсальных компетенций			
11	В программе государственной итоговой аттестации предусмотрена защита портфолио выпускника			
Оценка	$\Sigma =$ _____			

Результаты оценки (самооценки) портфолио			
Число баллов	Оценка	ФИО эксперта	
≤ 11	ОПОП не соответствует требованиям к формированию УК, характеризуется низким уровнем детализации данных требований, не позволяет объективно судить о наличии признаков формирования универсальных компетенций в ходе её реализации		
От 12 до 16	ОПОП в целом соответствует требованиям к формированию УК, характеризуется достаточным уровнем детализации данных требований, позволяет объективно судить о наличии признаков формирования универсальных компетенций в ходе её реализации	Дата экспертизы	
От 17 до 22	ОПОП полностью соответствует требованиям к формированию УК, характеризуется высоким уровнем детализации данных требований, позволяет объективно судить о наличии признаков эффективного формирования универсальных компетенций в ходе её реализации		

Входной контроль – самооценка сформированности УУД как результата общего образования

№ п/п	Проверяемые положения	Оценка		
		Не могу сделать (0)	Могу ча- стично (или не всегда) сделать (1)	Могу, все- гда делаю (2)
1	Готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников (соответствует УК-1)			
1.1.	Я могу перечислить все возможные источники получения информации для выполнения заданий и способы работы с ними			
1.2.	Я могу самостоятельно найти информацию из			

	разных источников для реферата, выполнения домашнего задания, подготовки к семинару и пр.			
1.3.	Я могу выделить главную мысль в тексте и сформулировать ее своими словами			
1.4.	Я могу грамотно сформулировать запрос и осуществлять самостоятельный поиск в Интернете по заданной теме			
1.5.	Я могу критически проанализировать информацию, найти ошибки, противоречия, неточности, выявить степень обоснованности информации			
1.6.	Я могу рассуждать логически, соблюдая последовательность в изложении мысли и обосновывая свои суждения (на занятиях, в межличностном и деловом общении)			
1.7.	Я могу сопоставить информацию, полученную из разных источников, найти в ней сходство и различия			
1.8.	Я могу отстаивать свою точку зрения, приводя необходимые аргументы			

2.	<p>Умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях.</p> <p>Владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания (соответствует УК-2)</p>			
2.1.	Я могу описать общую структуру плана деятельности (назвать цель, средства и условия ее достижения, способы контроля, коррекции и оценки)			
2.2.	Я могу адекватно сопоставить результат выполненной деятельности с поставленной целью (<i>при выполнении нормативных и творческих самостоятельных заданий, организации внеклассных ме-</i>			

	<i>роприятий, выполнение индивидуальных или коллективных проектов)</i>			
2.3.	Я могу самостоятельно сформулировать цель деятельности и назвать ожидаемый результат (<i>при выполнении нормативных и творческих самостоятельных заданий, организации внеклассных мероприятий, выполнение индивидуальных или коллективных проектов)</i>			
2.4.	Я могу самостоятельно составить подробный план деятельности (<i>при выполнении нормативных и творческих самостоятельных заданий, организации внеклассных мероприятий, выполнение индивидуальных или коллективных проектов)</i>			
2.5.	Я могу выбирать эффективные способы реализации, контроля и коррекции (<i>при необходимости</i>) деятельности (<i>при выполнении творческих заданий, индивидуальных или коллективных проектов)</i>			
2.6.	Я могу правильно оценить собственные возможности для успешной реализации деятельности (<i>определяет, кто и что может помочь в осуществлении деятельности при обнаружении не-</i>			

	<i>достаточности собственных ресурсов и изменить в соответствии с этим план деятельности)</i>			
2.7.	Я могу привлечь других людей (сверстников, одноклассников, педагогов, специалистов и пр.) для реализации планов деятельности в случае необходимости (при обнаружении ограниченности собственных возможностей)			
2.8.	Я владею способами реализации деятельности в отведенные временные сроки (подготовка реферата, доклада; подготовка к зачету, коллоквиуму, экзамену; организация мероприятий, выполнение индивидуальных или коллективных проектов и пр.)			
2.9.	Я могу адекватно изменить план и способы реализации деятельности при изменении обстоятельств, условий			
2.10 .	У меня есть навыки познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности (анализ синтез, сравнение, общение, классификации теоретического и практического материалов, участие в проектах и пр.)			

3.	Умение продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты (соответствует УК-3)			
3.1.	Я могу охарактеризовать роли, которые человек обычно реализовывает в совместной деятельности (лидер, исполнитель, генератор идей, эксперт и пр.)			
3.2.	Я учитываю позиции других людей при решении совместных задач или при взаимодействии с другими людьми (при возникновении споров, непонимании, возникновении разных точек зрения)			
3.3.	Я участвую в совместной работе для реализации общей цели (работает вместе с другими на общую цель)			
3.4.	Я могу описать способы разрешения конфликтов (сотрудничество, компромисс, согласование позиций, конструктивный спор и пр.)			

3.5.	Я могу бесконфликтно общаться и осуществлять совместную деятельность (со сверстниками и взрослыми)			
3.6.	Я умею эффективно разрешать конфликты (со сверстниками и взрослыми) в случае их возникновения			
3.7.	Я владею приемами выхода из ситуации, когда дискуссия зашла в тупик, или анализа причин, по которым группа не смогла добиться результатов			
3.8.	Я могу определить области совпадения и расхождения позиций, выявляя суть разногласий, давать сравнительную оценку предложенных идей относительно цели групповой работы			
4.	<p>Владение языковыми средствами – умение ясно, логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватные языковые средства</p> <p>Умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в решении когнитивных, коммуникатив-</p>			

	ных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности (соответствует УК-4)			
4.1.	Я могу опознать основные стили речи (научный, официально-деловой, художественный, разговорный) и описать условия их применения			
4.2.	Я пользуюсь Интернетом (в том числе, грамотно формулировать запрос) для решения когнитивных (учебных и познавательных), коммуникативных (установления и поддержания контактов) и организационных (проведения мероприятий, встреч, форумов и пр.) задач			
4.3.	Я могу грамотно, ясно, логично строить речевое высказывание			
4.4.	Я четко отвечаю на заданные вопросы (на уточнение и понимание, по содержанию и на развитие темы, на уточнение и опровержение позиции			
4.5.	Я правильно излагаю свои мысли устно и письменно			

4.6.	Я адекватно использую вербальные (словесные) и невербальные (жесты, мимика, позы) средства общения			
4.7.	Я правильно строю речевое высказывание в зависимости от целей взаимодействия, ситуации общения, особенностей участников общения, выбранной формы общения			
4.8.	Я успешно пользуюсь как устной (непосредственный контакт, телефон, скайп), так и письменной (электронная почта, деловая переписка) речью для решения когнитивных (учебных и познавательных), коммуникативных (установления и поддержания контактов) и организационных (проведения мероприятий, встреч, форумов и пр.) задач			
4.9.	Я правильно «считываю» (анализирую, понимаю, использую) разные формы представления информации (текстовую, графическую, числовую и пр.)			
4.10	Я грамотно использую разные формы представления информации (текстовую, графическую, числовую и пр.)			

4.11 .	Я соблюдаю правила (технические, этические, правовые и пр.) при использовании ИКТ			
4.12 .	Я могу назвать основные риски при использовании сети Интернет			
5.	<p>Умение самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения, с учётом гражданских и нравственных ценностей;</p> <p>Умение определять назначение и функции различных социальных институтов;</p> <p>Проявление уважения к культуре, языкам, традициям и обычаям народов, проживающих в Российской Федерации (соответствует УК-5)</p>			
5.1.	Я могу перечислить основные социальные институты, их назначение и функции (экономика и политика; производство; культура и наука; семья и воспитание; СМИ и общественное мнение; право и образование)			
5.2.	Я могу охарактеризовать критерии и способы оценивания поступков (своих и чужих) с позиции			

	гражданских и нравственных норм			
5.3.	Я самостоятельно оцениваю свои действия и поступки других людей с точки зрения соответствия их гражданским и нравственным ценностям			
5.4.	Я могу назвать и раскрыть общее содержание основных гражданских и нравственных ценностей и их содержания (<i>общественный порядок, законопослушание, равенство граждан перед Законом, уважение прав и свобод человека. патриотизм, национальная гордость и достоинство, право на свободу убеждений и самовыражения, толерантность к чужим взглядам, не противоречащим общечеловеческим и национальным ценностям, добро, альтруизм, благородство, бескорыстие, самоотверженность, гуманизм, справедливость, честность, долг и моральный выбор, совесть и пр.</i>)			
5.5.	Я проявляю в поведении гражданскую позицию и нравственное поведение			
5.6.	Я проявляю уважение и терпимость к представителям разных культур, независимо от их нацио-			

	нальной, религиозной и социокультурной специфики			
5.7.	Я могу обосновать, объяснить возможность использования полученных при решении задачи ресурсов (знания, умения, опыт и т. п.) в иных видах деятельности, иных ситуациях			
5.8.	Я могу прогнозировать последствия принятого решения			
6.	<p>Владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения</p> <p>Готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности (соответствует УК-6)</p>			
6.1.	Я понимаю важность рефлексии (самоанализа)			

	своей деятельности и поведения			
6.2.	Я осознаю границы своего знания и незнания в различных областях, свои достоинства и недостатки, может их назвать			
6.3.	Я могу контролировать и анализировать свое поведение, деятельность (учебную, общественную и пр.)			
6.4.	Я могу назвать причины своих поступков			
6.5.	Я могу определить пробелы в знаниях и границы своих знаний в разных областях			
6.6.	Я могу соотнести свои действия и их результаты с поставленной целью			
6.7.	Я могу поставить новые познавательные задачи и определить средства их достижения, определить направления саморазвития			
7.	Принятие и реализация ценностей здорового и безопасного образа жизни, бережное, ответственное и компетентное отношение к собственному физическому и психологическому здоровью (соответствует УК-8)			

7.1.	Я могу назвать правила безопасного поведения в социальных контактах			
7.2.	Я могу охарактеризовать риски при общении с незнакомыми людьми			
7.3.	Я могу называть причины и следствия опасных и чрезвычайных ситуаций и их влияние на безопасность жизнедеятельности человека			
7.4.	Я могу называть виды опасных и чрезвычайных ситуаций и может их описать (аварии, катастрофы, стихийные бедствия и пр.)			
7.5.	Я могу оценить степень риска для себя и окружающих в опасных и чрезвычайных ситуациях			
7.6.	Я соблюдаю правила безопасного общения с незнакомыми людьми			
7.7.	Я адекватно веду себя в потенциально опасных и чрезвычайных ситуациях			
7.8.	Я могу оказать первую помощь пострадавшим в опасных и чрезвычайных ситуациях			
Оценка		$\Sigma =$ _____		

Результаты экспертной оценки			
Число баллов	Оценка	ФИО	
≤ 30	Уровень сформированности результатов среднего общего образования не соответствует требованиям, не раскрывает Вашу готовность к освоению профессионального стандарта. Требуются дополнительные усилия для познавательного и личностного развития и формирования универсальных компетенций		
От 31 до 91	Уровень сформированности результатов среднего общего образования в целом соответствует требованиям, Вы готовы к обучению в вузе, но необходимо уделить внимание отдельным сторонам его развития и формирования универсальных компетенций	Дата самооценки	
От 92 до 122	Уровень сформированности результатов среднего общего образования соответствует требованиям, Вы полностью готовы к обучению в вузе и формированию универсальных компетенций		

Чек-лист для оценки портфолио студента

(оцениваются основные характеристики портфолио студента, фиксируется проявление по каждому проверяемому положению, затем подсчитывается итоговое количество баллов и определяется качество портфолио и уровень проявления универсальных компетенций студента)

1. Оценка качества портфолио

(данная составляющая чек-листа также может быть использована для самооценки студентом качества своего портфолио)

№ п/п	Проверяемые положения	Оценка		
		не выпол- нено (0)	выполне- но ча- стично (1)	выпол- нено (2)
1	В портфолио выделены разделы: портрет, накопитель (коллектор), рабочие материалы, достижения			
2	Раздел: Портрет соответствует рекомендуемой структуре			
3	Резюме составлено грамотно, использован официально-деловой стиль изложения, информация раскрывает основные характеристики автора портфолио			

4	Эссе, подготовленное студентом, представляет собой логичное и последовательное изложение автором своих представлений о перспективах своего профессионального развития, присутствуют аргументы и доказательства декларируемых положений, оценочные суждения, раскрыта мотивация выбора будущей профессии			
5	Самодиагностика проведена объективно, самооценка адекватна, наблюдается динамика оценок по периодам обучения, сделанные выводы логичны и последовательны			
6	Цели поставлены в соответствии с результатами самодиагностики, задачи конкретизируют цели по периодам обучения, планируемые результаты характеризуют желаемые изменения в профессиональном и личностном развитии автора и вытекают из задач			
7	Планирование осуществляется на основе поставленных целей и задач, запланированные действия по периодам обучения способствуют достижению планируемых результатов, определены сроки их выполнения			

8	Раздел: Накопитель (коллектор) структурирован на основе соответствующего профессионального стандарта, присутствуют подразделы, связанные со здоровьесбережением и безопасностью жизнедеятельности в профессиональной сфере			
9	Материалы, включенные в раздел: Накопитель, структурированы по трудовым действиям, раскрывают теоретическую основу их выполнения, разнообразны по содержанию и форме представления			
10	Каждый материал раздела: Накопитель сопровождается комментарием, обосновывающем целесообразность его представления в портфолио, и практическую значимость для автора			
11	Для подготовки материалов раздела: Накопитель использованы различные источники информации (в том числе и на иностранном языке), информационные ресурсы и профессиональные базы данных			
12	Материалы раздела: Накопитель оформлены грамотно, аккуратно, в соответствии с требованиями выбранной формы			
13	Материалы, включенные в раздел: рабочие материалы, структурированы в соответствии с профессиональными функциями (профессиональными зада-			

	чами), имеют практико-ориентированный характер, подготовлены автором самостоятельно (индивидуально или в команде)			
14	Каждая работа раздела: Рабочие материалы сопровождается комментарием, раскрывающем его практическую направленность, включающем оценочные суждения автора по поводу эффективности предлагаемого способа решения практической задачи			
15	Для выполнения работ раздела: Рабочие материалы использованы различные источники информации (в том числе и на иностранном языке), информационные ресурсы и профессиональные базы данных			
16	Работы раздела: Рабочие материалы оформлены грамотно, аккуратно, в соответствии с требованиями выбранной формы, представляют собой продукты самостоятельной практической деятельности автора			
17	Раздел: Достижения соответствует рекомендуемой структуре и раскрывает результаты учебной, внеучебной, практической и научно-исследовательской деятельности автора портфолио			

18	Каждый документ раздела: Достижения сопровождается комментарием автора, обосновывающем значимость данного достижения для его профессионального и личностного развития			
19	Рефлексивный анализ представлен по периодам обучения, содержит оценочные суждения автора по результатам своей деятельности, раскрывает причинно-следственные связи между поставленными целями, задачами и достигнутыми результатами, а также действиями, предпринятыми для их достижения, определяются ориентиры дальнейшего профессионального и личностного развития			
20	В целом портфолио раскрывает возможности автора в выбранной профессиональной сфере, в содержании и представленных работах проявляется индивидуальность студента и его готовность к выполнению профессиональных задач в выбранной сфере в процессе индивидуальной деятельности и в рамках конструктивного взаимодействия в команде			
Оценка $\Sigma = \underline{\hspace{2cm}}$				

Результаты оценки (самооценки) портфолио			
Число баллов	Оценка	ФИО эксперта	
≤ 20	Портфолио не соответствует требованиям, характеризуется низким уровнем выполнения, не раскрывает готовность автора к реализации требований профессионального стандарта, не позволяет объективно судить о проявлении формируемых универсальных компетенций		
От 21 до 30	Портфолио в целом соответствует требованиям, выполнено на хорошем уровне, раскрывает готовность автора в реализации требований профессионального стандарта, позволяет объективно судить о проявлении формируемых универсальных компетенций	Дата экспертизы	
От 31 до 40	Портфолио выполнено на высоком уровне, материалы свидетельствуют о готовности автора решать поставленные профессиональные задачи индивидуально и в команде, в полном объеме проявляются формируемые универсальные компетенции		

2. Оценка проявления универсальных компетенций

(проводится экспертом на основе анализа содержания портфолио, представленных материалов, работ автора и свидетельств достижения поставленных целей и задач)

№ п/п	Проверяемые компетенции	Оценка		
		не проявляется (0)	проявляется частично (1)	проявляется (2)
	УК-1 Способен осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач (бакалавриат)			
1	Используются различные источники информации для решения поставленных задач, осуществляется ее ранжирование и по степени значимости, структурирование и систематизация			
2	Выделяются положительные и отрицательные характеристики выполненных работ, осуществляется анализ качества их выполнения			
3	Поставленные проблемы и задачи решаются раз-			

	ными способами, выбранные варианты решения обоснованы и целесообразны			
4	Осуществляется критическая оценка и отбор материалов в соответствии с поставленными целями и задачами			
УК-1 Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, выработать стратегию действий (специалитет, магистратура)				
5	При решении проблемных ситуаций рассматриваются несколько возможных стратегий действий, определяются возможные риски и пути их устранения			
6	Осуществляется обоснованное прогнозирование возможных вариантов развития событий при решении поставленных задач			
7	Осуществляется планирование процесса достижения поставленных целей и оценка полученных результатов			
УК-2 Способен определять круг задач в рамках по-				

ставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений (бакалавриат)				
8	Обосновывает цель и задачи действий в конкретной ситуации, подбираются действия по их достижению в соответствии с правовыми нормами, имеющимися ресурсами и ограничениями			
9	Оценивается целесообразность подобранных способов решения поставленных задач			
10	Осуществляется целеполагание, планирование и анализ процесса решения поставленных задач			
11	Предлагаемые способы решения поставленных задач соответствуют условиям их выполнения и обладают признаками оптимальности			
УК-2 Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (специалитет, магистратура)				
12	Осуществляется целеполагание и планирование выполненных проектов			

13	Характеризуется деятельность проектной команды в рамках реализации проекта			
14	Представлена оценка и анализ результатов выполненных проектов			
УК-3 Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде (бакалавриат)				
15	Поставленные задачи решаются в рамках взаимодействия с другими субъектами			
16	Представлены результаты командной работы по решению поставленных проблем			
17	Оцениваются и анализируются результаты совместной деятельности при выполнении задачи в команде			
18	При выполнении работы в команде осознается своя роль и индивидуальный вклад в совместный результат			
УК-3 Способен организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели (специалитет, магистратура)				

19	Разработаны проекты, выполненные под руководством автора портфолио			
20	Осуществляется самоанализ результатов решения управленческих задач в рамках работ, выполняемых сформированной автором командой			
21	Характеризуется опыт решения управленческих задач, имеющийся у автора портфолио			
УК-4 Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) (бакалавриат)				
22	Стиль письменных работ, соответствует поставленной задаче и условиям ее выполнения			
23	Представленные материалы свидетельствуют о готовности автора вести деловую коммуникацию в письменной форме на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языках			
24	Тексты, представленные в портфолио, характеризуются грамотным и логичным построением, вы-			

	полнены с соблюдением правил орфографии и пунктуации			
25	При составлении письменных текстов автор портфолио проявляет готовность стилистически грамотно излагать свои мысли, последовательно раскрывая и обосновывая свою точку зрения			
УК-4 Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (специалитет, магистратура)				
26	При составлении представленных в портфолио материалов учитываются общие и специфические характеристики академической и профессиональных текстов на русском и иностранном (-ых) языках в условиях межкультурного взаимодействия, в том числе с использованием современных коммуникативных технологий			
27	Представлены результаты академической и профессиональной деятельности на различных научных мероприятиях, включая международные			

28	При решении поставленных задач организуется академическое и профессиональное взаимодействие, учитываются мнения отечественных и зарубежных коллег			
УК-5 Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (бакалавриат)				
29	При решении поставленных задач проявляется готовность учитывать межкультурное разнообразие, социально-исторический, этический и философский аспекты			
30	При определении возможных вариантов решения поставленной задачи учитываются этические нормы и принципы			
31	Содержание представленных в портфолио материалов свидетельствует о толерантном отношении автора к межкультурному разнообразию общества			
32	Проявляется готовность автора портфолио к межкультурной коммуникации и толерантному взаимодействию			

УК-5 Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (специалитет, магистратура)				
33	При решении поставленных проблем анализируется социокультурный аспект ситуации			
34	Проявляется осознаваемая автором необходимость конструктивного межкультурного взаимодействия в личной и профессиональной сферах			
35	Способы решения поставленной задачи подбираются с учетом особенностей социо-культурной ситуации их реализации			
УК-6 Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни (бакалавриат)				
36	Проводится самодиагностика, самооценка и самоанализ			
37	Выстраивается траектория развития профессионально и лично значимых качеств			

38	Подбираются рациональные способы решения поставленных цели и задач, рационально распределяется время достижения запланированных результатов			
39	Используются дополнительные способы профессионального и личностного развития (вне рамок освоения основной профессиональной образовательной программы)			
УК-6 Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни (специалитет)				
УК-6 Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки (магистратура)				
40	Определяются и обосновываются приоритеты собственной деятельности			
41	Обосновываются направления совершенствования собственной деятельности			
42	Объективно оцениваются достигнутые результаты			

УК-7 Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (бакалавриат, специалитет)				
43	Характеризуются здоровьесберегающие технологии для поддержания здорового образа жизни с учетом физиологических особенностей организма и условий реализации профессиональной деятельности			
44	Рационально распределяется время для оптимального сочетания физической и умственной нагрузки и обеспечения работоспособности			
УК-8 Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций				
45	Проектирование модели личного безопасного поведения в процессе выполнения профессиональных задач			
46	Выбор способов создания безопасных и комфортных условий на рабочем месте			
Оценка $\Sigma =$ _____				

Результаты оценки проявления компетенции			
Число баллов	Оценка	ФИО эксперта	
≤ 32	Универсальные компетенции проявляются частично на уровне бакалавриата		
От 33 до 64	Универсальные компетенции проявляются на уровне бакалавриата	Дата экспертизы	
От 65 до 82	Универсальные компетенции проявляются полностью на уровне бакалавриата, частично на уровне специалитета и магистратуры		
От 81 до 92	Универсальные компетенции проявляются на уровне специалитета и магистратуры		

Научное издание

ИЗМЕРЕНИЕ И ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ
УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ
ОСВОЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА,
МАГИСТРАТУРЫ, СПЕЦИАЛИТЕТА

Коллективная монография

Под научной редакцией Ирины Юрьевны Тархановой

Редактор К. С. Лапшина
Компьютерная верстка О. В. Первушина

Подписано в печать 25.12.2018. Формат 60/92x16.
Объем 24,5 п.л., 15,75 уч.-изд. л. Тираж 500. Заказ № 249.

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852)32-98-69