

**А.В. Козлова,  
О.С. Михно,  
Е.В. Чмыхова**

## **Классификация компетенций и возможности их измерения в вузе с информационно- телекоммуникационными образовательными технологиями**

Плохо или частично образованный человек не менее опасен для будущего современной цивилизации, чем необразованный человек, особенно в ситуациях, когда малообразованные люди начинают управлять сложными социальными процессами, будучи уверенными в том, что их полужнание и есть истинное знание о целом. Осознание этих явлений в 60–80-е годы прошлого столетия обусловило новый статус образования: из элитного высшее образование стало сферой услуг, в систему образования мощно вливается взрослый контингент, испытывающий потребность в непрерывном образовании. Отечественная система образования, в силу исторических причин, к тому времени оказалась неготовой к восприятию привлекательности образования как основы жизненного успеха и как услуги. Этот переход наметился лишь в начале 90-х годов.

Актуальность проблемы выявления и измерения компетенций подчеркивается Программой социально-экономического развития РФ на среднесрочную перспективу (2006–2008 гг.), в которой одним из приоритетных направлений названа *разработка новых государственных образовательных стандартов* (ГОС) различных уровней профессионального образования с участием объединений работодателей и создание системы независимой оценки (контроля) качества образования.

Любая услуга в обществе имеет критерии качества, может (или должна) быть оценена, измерена, чтобы иметь спрос и право делать предложения. Возникает сложный вопрос мето-

дологического характера: о каком знании идет речь сегодня? Каковы параметры этого знания? Дает ли современная образовательная система в России знания, необходимые для жизни в условиях нестабильности?

ГОСы как первого, так и второго поколения значительно расширили академическую свободу вузов в формировании образовательных программ, но они *не изменили культуру* проектирования основных образовательных программ, то есть содержание подготовки было на первом месте, а цели, на которые оно работает, на последнем.

Проект макета нового ГОСа не столько регламентирует содержание образования, сколько устанавливает требования к компетенциям выпускников, а также к знаниям и умениям по крупным модулям программы (циклам). При этом он направлен на сближение структуры высшего профессионального образования РФ со структурой высшего образования в Европе. А главное – нацелен на формирование новой педагогической культуры, ориентированной не на процесс обучения, а на его результат. Уже в 2006 г. почти в каждом вузе сформированы центры разработки компетенций, обновлено учебно-методическое обеспечение по ряду модулей.

Рассмотрим определения понятий компетентность и компетенция, которые выступают в качестве ключевых в третьем поколении государственных образовательных стандартов. Феномен компетентности/компетенции вызван к жизни, как это выше мы пытались обосновать, объективными причинами. Проблема же определений, считает В.И. Байденко, это скорее проблема субъективной интерпретации [1].

В академическом понимании компетенция предполагает владение методологией и терминологией, присущей области знания, а также знание действующих в этой области системных взаимосвязей и способность определять их аксиоматические пределы. В профессиональном контексте под компетенцией понимается обладание правом по своим знаниям или

полномочиям делать или решать что-то, судить о чем-либо [2, с. 112–123].

В докладе международной комиссии по образованию, представленному ЮНЕСКО (1997) говорится: «Все чаще нужна не квалификация, которая слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску».

Дж. Равен (1984) определяет компетентность как явление, которое состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения; виды компетенций – суть «мотивированные способности».

В большинстве зарубежных исследований, проведенных в период с 2000 по 2005 год (М. Linard, L. Turkal, В. Rey и др.), компетенция понимается как **готовность** человека мобилизовать все ресурсы, необходимые для выполнения задачи на высоком уровне, как возможность гибкого применения знания (Р. Стернберг, 2002). Компетентность – это **способность** субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, в направлении получения значимых, имеющих определенную ценность результатов [3].

Компетенция – «это единство навыков, знаний и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес-целями организации» (Ю.И. Алюшина, Н.А. Дмитриевская, 2000) [3].

Профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требо-

ваниями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [4].

Под компетентностью И.А. Зимняя понимает «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный **опыт** социально-профессиональной жизнедеятельности человека». Основой этого **интегративного качества** выступают знания, умения, навыки, опыт, ценности и склонности личности к социально-профессиональной деятельности [5, с. 34–42].

Итак, мы видим, что определения предлагаются разные. Теоретический анализ позволяет выделить три группы определений.

*Первая группа* отражает в определении компетенции нечто, присущее личности обучающегося (базовое качество индивидуума; способность, новообразование, готовность, интегрированные характеристики, творческие навыки и др.), подчеркивается активный характер этого свойства (помогает проявиться знаниям, умениям и навыкам в незнакомой ситуации; находить применение полученным знаниям в различных профессиональных ситуациях, др.).

*Вторая группа* определений рассматривает компетенции как критерий и способы оценки, выдвигая идеи новизности, многокомпонентности как категории результата образования.

*Третья группа* определений, близкая ко второй группе установкой на измерение, оценочность, предлагает понимать компетенции «как открытую систему знаний, умений и навыков», единство знаний, навыков и отношений, определяемых требованиями должности, профессиональной деятельности; как некий опыт личности, формирующийся всю жизнь; как межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности; как конгломерат профессиональных знаний, умений и непрофессиональных навыков. Отличие определений третьей группы состоит в том,

что в них заключена попытка интегрировать внутреннее, субъективное начало личности и требования среды.

Таким образом, под компетентностью, с одной стороны, понимается интегрированная характеристика качеств личности, с другой – результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Поэтому проявления компетентности оцениваются на основе сформированной у выпускника вуза совокупности умений (интегративно отражающих эту компетентность) и его поведенческих (психологических) реакций, проявляющихся в разнообразных жизненных ситуациях [1].

Попытку учесть не только рациональную сферу «Я», но и другие не менее важные свойства, связанные со способностью чувствовать, верить, творить, можно обнаружить в перечне компетенций. *Выделение структуры, иерархии, типов, видов компетенций – отдельное направление в изучаемой проблеме.*

В макете государственных образовательных стандартов нового поколения представлены **три вида компетенций** выпускников, которые должны быть достигнуты в результате учебно-воспитательной деятельности:

- общенаучные компетенции (ОНК);
- инструментальные компетенции (ИК);
- социально-личностные и общекультурные компетенции (СЛК).

Содержание профессиональных компетенций в макете ГОС не детализируется. Указано лишь, что компетенции должны быть перечислены по видам деятельности: научно-исследовательская; производственно-технологическая; организационно-управленческая; проектная и др.

Компетенции классифицируются на академические (социально-личностные, экономические, общенаучные) и профессиональные, специальные (организационно-управленческие, общепрофессиональные). Последние подразделяются на компетенции, общие для всех специальностей одного ка-

кого-то направления, и компетенции для конкретных специальностей.

Предположительно в качестве основания данной классификации положена структура циклов дисциплин [1]. Однако такая формулировка порой затрудняет подходы к их измерению.

В Европе изначально разработка проблемы компетенций была ориентирована на их измерение. Так, проект TUNING («Настройка образовательных структур в Европе») исходит из того, что информация о целях образования, выраженная на языке компетенций, дает более целостный взгляд на образовательные программы. Начало проекта пришлось на 2000 г., исследовались два типа компетенций: 1) относящиеся к предметной области (академические предметно-специализированные компетенции), которые обеспечивают своеобразие и самостоятельность конкретных образовательных программ на соискание степени; 2) общие компетенции, которые важны для конкретных социальных групп (например, выпускников, работодателей, профессорско-преподавательского состава).

Понятие «компетенций» в данном проекте включает в себя *знание и понимание* (теоретические знания академической области, способность знать и понимать), *знание как действия* (практическое и оперативное применение знаний в конкретной ситуации), *знание как бытие* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). «Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственности), которые описывают уровень или степень, до которых некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [6]. Была выработана рабочая классификация:

- инструментальные компетенции;
- межличностные компетенции;
- системные компетенции.

В докладе Совета Европы на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» в 2002 году М. Стобартом были объяв-

лены компетенции, овладение которыми выступает основными критериями качества образования:

- 1) политические и социальные;
- 2) межкультурные;
- 3) коммуникативная;
- 4) социально-информационная;
- 5) персональная (саморазвитие).

Однако остро стоит проблема не только наименования (классификации) компетенций, но и их *содержательного наполнения*.

В.И. Байденко предложил рабочие определения приводимых в проектах образовательных стандартов компетенций, что, с его точки зрения, позволит избежать их расширительных интерпретаций [1]:

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

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

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

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

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

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

Зимняя выделила три группы ключевых компетенций. Теоретической основой послужили сформулированные в отечественной психологии положения о человеке как субъекте общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), о том, что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций ею были разграничены три основные группы компетентностей:

– компетентности, *относящиеся к самому себе* как личности, как субъекту жизнедеятельности;

– компетентности, *относящиеся к взаимодействию* человека с другими людьми;

– компетентности, *относящиеся к деятельности* человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Анализируются в литературе по проблеме *подходы к использованию компетенций* в обучении и развитии в США, Великобритании, др. странах [7]. Делается вывод о том, что простые модели (одномерные) уступают многомерным по критерию адекватности. При этом каждая национальная система образования имеет свои специфические черты.

Так, традиционный американский подход продемонстрировал важность индивидуальных особенностей и использования поведенческих компетенций для оценки «лучшей работы». К поведенческим компетенциям все чаще добавляются функциональные и когнитивные компетенции.

Британский подход показал ценность профессиональных стандартов функциональных компетенций и их применимости для рабочего места, то есть в Великобритании более широ-



ко трактуются функциональные компетенции, включающие в себя когнитивные и поведенческие компетенции.

Подход, принятый во Франции, Германии и Австрии, демонстрирует потенциал многомерной и более аналитической концепции компетенций, но только лишь потому, что эти страны позже подключились к разработке проблемы и имели возможность избрать более современные [7].

Так, французский подход рассматривает знания, опыт (функциональные компетенции) и поведенческие характеристики в единстве. Немецкая система образования с 1996 г. приняла подход «компетенции действия» (включают способность выполнять задачи на основе предметных знаний и навыков, способность думать и действовать проницательным и решающим проблему способом, способность понимать и оценивать возможные пути развития и ограничения в личной, трудовой и общественной жизни, способность создавать и поддерживать отношения рациональным и честным способом). В Австрии компетенции определяют как функциональные и профессиональные, включающие непредметные специфические способности и особенности структуры личности.

В европейской практике профессионального образования выделяют четыре модели компетенций. Они различаются между собой подходом к организации и оценке достижений студентов [7].

Первая модель компетенций основана на параметрах личности. Основывается на представлении о том, что в процессе образования развиваются уже имеющиеся у человека способности (моральные, духовные, личные качества). Все, кто потенциально неспособен стать ученым, отсеиваются по этой модели обучения.

Вторая модель компетенций придает значение формированию стандартных (алгоритмизированных) процедур и умений, на базе которых может осуществляться будущая профессиональная деятельность, решение конкретных типовых задач.

Третья модель компетенций закладывает такие условия обучения, в которых формируется определенная мотивация, способность к разработке, оцениванию и анализу различных планов и стратегий (условно – «модель подготовки менеджеров»). Важным является наличие способности к самостоятельному обучению.

Четвертая модель компетенций ориентирована на запросы работодателей, на социальный контекст возможных рабочих мест. По механизму это пока наименее ясная из всех моделей.

Поднятые проблемы (определения компетенций, составления их перечня и выбора инструментария для их измерения), применительно к информационно-телекоммуникационным образовательным технологиям, реализуемым в Современной гуманитарной академии, были трансформированы в следующую модель.

Поскольку информационно-телекоммуникационные образовательные технологии (дистанционные) изменяют радикально роль преподавателя в учебном процессе, фактически сводя ее к функции разработчика учебного продукта, это обуславливает специфику задачи измерения компетенций. Компетенции должны быть оценены с минимальным вмешательством квалифицированного преподавателя, что, с одной стороны, приводит к минимизации субъективности и пристрастности, с другой стороны, ставит сложную задачу проведения качественной экспертной оценки ответов обучаемых.

Для разработки такой технологии измерения компетенций требуется построить типологии компетенций, подлежащих измерению и оцениванию. Поскольку информационно-телекоммуникационные образовательные технологии в лучшей степени способствуют развитию профессиональных компетенций, требуется алгоритмизация компетенций, максимально устраняющая влияние человеческого фактора. Указанные возможности и ограничения специфики образовательного процесса

СГА определили модель измерения компетенций для вуза с информационно-коммуникационной образовательной средой.

Исходя из этого рабочее определение профессиональной компетентности сформулировано следующим образом: *компетентность* – это способность применять алгоритм для решения профессиональных задач. Общепринято, что понятие компетентности логически более широкое, чем компетенции, поэтому подразумевается, что каждая компетентность состоит из набора компетенций.

*Компетенции* – это умения, вырабатываемые в ходе обучения. Овладение умением подразумевает формирование способности выполнять некоторое действие по определенным правилам. Умения являются результатом накопленного опыта в профессиональной деятельности и, следовательно, могут быть отображены в виде алгоритма.

*Алгоритм* – совокупность действий, выполняемых в определенной последовательности для решения задач данного типа.

Все разнообразие компетенций может быть сведено к двум типам: интегральные и дифференциальные компетенции.

*Интегральные* компетенции – это результаты обучения человека в целом (в ходе формального, неформального обучения); такие компетенции представляют собой некие универсальные умения, годные для большого числа видов деятельности.

Интегральные компетенции можно сгруппировать в следующие виды.

*Общенаучные* (умение использовать основные законы научных дисциплин в своей деятельности, алгоритмы применения методов математического анализа и моделирования, теоретического и эмпирического исследования, алгоритмы выявления научной сущности проблем, возникающих в ходе деятельности, и умение привлекать для их решения соответствующий научный аппарат).

*Инструментальные* (навыки коммуникации на русском и иностранных языках, алгоритмы организационно-управленческой работы с малым коллективом, умение работать с информацией из различных источников, компьютерная грамотность, др.).

*Личностные* (владение алгоритмами самообразования и самореализации на протяжении всей жизни, умение анализировать собственную деятельность; умение брать на себя ответственность, организовывать пространство своей жизни, уметь сочетать индивидуальную и коллективную работу, обладать высоким общекультурным потенциалом в сфере межличностного взаимодействия, общения; приверженность здоровому образу жизни).

Набор дифференциальных компетенций определяется видами деятельности, специфичными для каждой профессии.

*Дифференциальные* компетенции – это алгоритмы, приобретаемые в результате профессионального обучения, выражающиеся в умении эффективно использовать приобретенные знания, умения, навыки применительно к решению учебно-профессиональных (контекстуальных) задач.

Уровневая система современного образования предполагает градуировку компетенций. В связи с этим предлагается следующее наполнение компетенций по уровням образования.

*Компетенции бакалавра* – это высокий исполнительский уровень в профессии; компетенции представляют собой умения выполнения типовых профессиональных задач.

*Компетенции специалиста* представляют собой владение алгоритмами выбора, использования и критического анализа, оценки, создания и передачи полученных знаний, умений, навыков в различных видах, отвечающих сложным профессиональным задачам.

*Компетенции магистра* – это сложные алгоритмы решения (наряду с типовыми профессиональными задачами) нестандартных задач, требующих творческого, аналитическо-

го и организаторского подхода, а также умения самостоятельно их типологизировать (обнаруживать закономерное, общее и специфичное, научно-исполнительское проектирование своей деятельности).

*Компетенции уровня аспирантуры и докторантуры* представляют собой дальнейшую дифференциацию уровня образования в направлении достижения научной степени (кандидата и доктора наук), чьи компетенции подтверждаются фактом успешной защиты самостоятельного исследовательского труда, различающегося объемом, глубиной, широтой и степенью обобщения самостоятельно поставленных научных задач.

Аспирантам принадлежит умение ставить и решать научные задачи, докторанты владеют алгоритмом постановки и решения научных проблем.

Ранее мы выяснили, что запрос об измерении компетенций, осуществлении такой возможности выступает одним из аспектов проблемы качества образования. Среди критериев оценки результата образования на сегодняшний день выступает конкурентоспособность (то есть компетентность) выпускника на рынке труда.

Специалистам не удается пока выработать единое определение компетенций и компетентности, однако жизнь требует одновременно и определения сути явления, и методов оценки, измерения качества подготовленных специалистов. Поэтому, наряду с задачей выработки определения компетенций, решается задача их измерения.

С учетом опыта работы в условиях информационно-телекоммуникационного обучения можно рассмотреть «маятниковую» модель измерения компетенций обучающихся. Данная модель предполагает возможность гибкого перехода к инструментам измерения компетентности в зависимости от их уровня и состава (содержательного наполнения).

Так, компетентность может быть адекватно описана сочетанием относительно простых в тестировании умений. Тогда

их измерение осуществляется методами компьютеризированного контроля, где допускается однозначный результат.

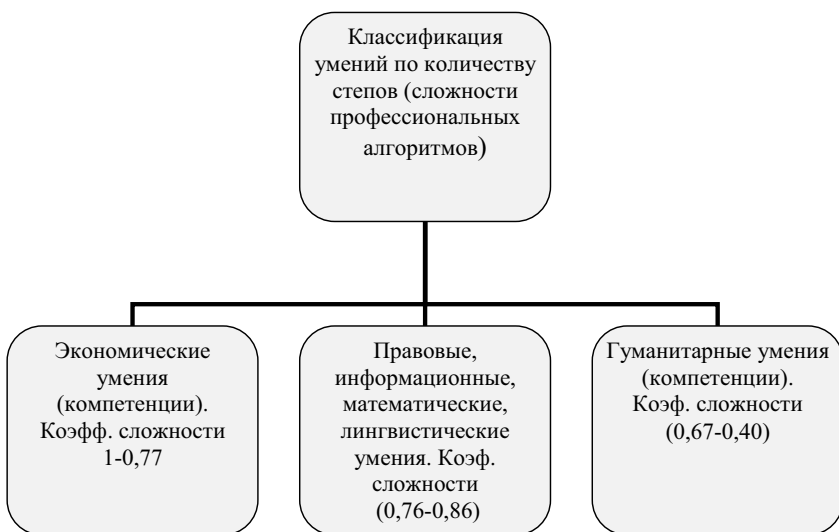
В то же время есть другой полюс – сложные компетентности, включающие в себя творчество, высокий уровень мотивации, готовность, измерение которых подлежит глубоким и трудоемким методом экспертной оценки (например, в форме защиты выпускной квалификационной работы выпускником).

И имеются некие комбинированные по сложности компетентности, условно «промежуточные», которые пока труднее всего поддаются измерению и требуют создания принципиально новых подходов к проблеме оценки компетенций и компетентности. Предположительно, выходом могло бы быть создание программных инструментов, которые имитировали бы экспертную оценку, с одной стороны, а с другой – имитировали бы условия активности в определенном виде деятельности. По внешней форме это ближе всего к играм (компьютерным и деловым «в одном флаконе»). Такого рода тренажеры-измерители помогли бы, вероятно, разрешить существующую трудность перехода к принципиально новым инструментам оценки компетентности выпускника.

На сегодняшний день, по имеющейся в нашем распоряжении литературе, мы можем отметить существование двух версий: 1 – методы обучения являются и методами оценивания компетенций (приоритет – методам активного обучения); 2 – создание специальных измерителей (наиболее ярким примером может служить аттестационная программа PISA в средней школе). Но поскольку СГА – это вуз, который использует технологии информационно-телекоммуникационные, то и система средств оценивания компетенций задает установку на их автоматизацию и компьютеризацию.

В основу разрабатываемой в настоящее время Концепции измерения компетенций СГА положена классификация умений, составляющих сущность компетенций.

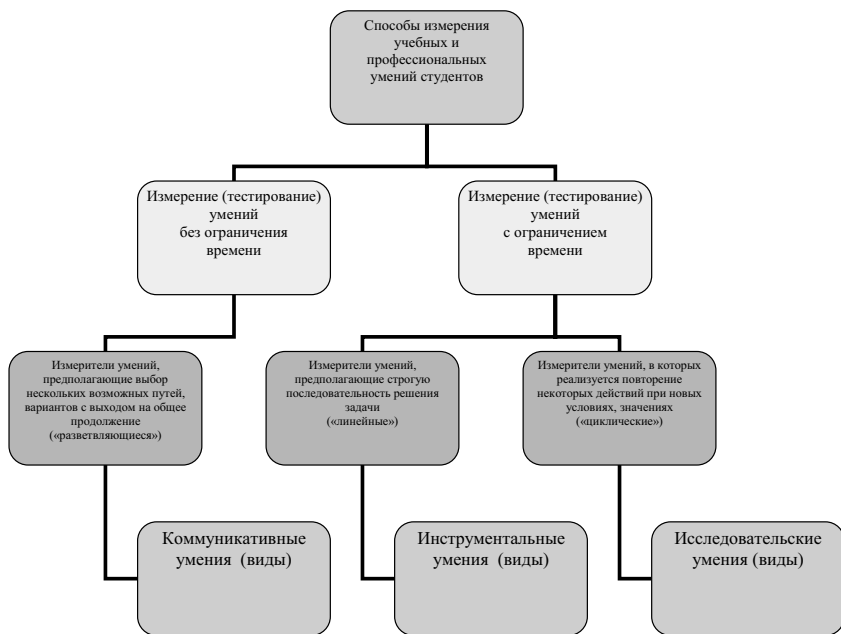
Классификация базируется на идеях теории квантификации знаний. Дискретным значением умения договорились считать каждый отдельный этап алгоритма, названный «ступенью» (шагом). В СГА был осуществлен расчет коэффициентов сложности умений по разным специальностям, в связи с чем умения могут быть распределены в разные классы по сложности алгоритмов (см. схемы 1–2).



**Схема 1.** Классификация умений по их сложности

Классификация умений по сложности призвана иллюстрировать идею автоматизации процесса тестирования компетенций разного уровня с целью повышения качества подготовки специалистов и их востребованности на рынке труда.

Ниже приведена схема, отражающая соотношение способов измерения компетенций с измерителями.



**Схема 2.** Соотношение способов измерения компетенций по двум критериям: «способ исполнения алгоритма» и «время исполнения алгоритма»

Из схемы 2 следует, что существуют различные способы измерения умений разных видов с использованием алгоритмов измерения как с ограничением, так и без ограничения времени, а также применением алгоритмов разных типов (разветвленных, линейных, др.). Более подробно раскрыта эта схема в табл. 1 и 2.

Начальный уровень интегральных компетенций оценивается ТОК (психологический тест на измерение операции классификации) и ТУЗ (методика на определение темпа усвоения знаний). Попутно отметим, что обе методики используются в СГА в рамках учебного процесса в виде отдельной дисциплины и являются массовым компьютерным тестированием.



Дальнейшее развитие интегральных компетенций осуществляется на базе дифференциальных компетенций, с последующим усложнением на разных уровнях образования.

Таблица 1

### Измерение интегральных компетенций в СГА

Интегральные компетенции	Предмет измерения	Способ измерения
Общенаучные	Способность выявлять научную сущность проблем, возникающих в ходе деятельности, и привлекать для их решения соответствующий научный аппарат; общие интеллектуальные возможности, темп усвоения знаний; способность оформить результаты собственной познавательной деятельности	Дипломная работа. Курсовая работа. Семинары. Рефераты. Тесты ТУЗ, ТОК. Оценка основных критериев индивидуальных достижений студента (фиксируются в рекомендательном письме)
Инструментальные	Способность к коммуникации на русском и иностранных языках, готовность к организационно-управленческой работе и работе в коллективе, умение работать с информацией из различных источников, компьютерная грамотность	Дипломная работа. Курсовая работа. Семинары. Телеэссе. Рефераты
Личностные	Способность организовывать пространство своей жизни, брать на себя ответственность, умение анализировать собственную деятельность; способность к самообразованию и самореализации на протяжении всей жизни, обладание высоким общекультурным потенциалом, приверженность здоровому образу жизни	Дипломная работа. Курсовая работа. Физкультура. «Пульсар». Анкета здоровья. Оценка основных критериев индивидуальных достижений студента (фиксируются в рекомендательном письме)

**Измерение дифференциальных компетенций  
(на примере направления «Психология»)**

<b>Дифференциальные компетенции</b>	<b>Предмет измерения</b>	<b>Способ измерения</b>
Профессионально-методологическая	Система научных знаний: общих, методологических, специальных основ науки	Тест «Альтернативный выбор». Тест на установление соответствия. Глоссарный тест. Модульные тесты, предлагающие вставить пропущенное и продолжить предложения. Задание: «Составить логическую схему знаний по теме...» Задание: «Выписать последовательность стадий (теории)...», «Восстановить последовательность...» Выпускной экзамен
Информационно-методическая	Способность к анализу и синтезу информации, уровень знаний об организационно-правовых основах деятельности, базовые компьютерные и лингвистические навыки	Формы текущего контроля. Рефераты, курсовые работы. Конструирование и заполнение официальных документов. Задание: «Установите соответствие между понятием и определением», «Определите соответствие между понятиями и их интерпретацией». Задание: «Из семи выберите три этапа (чего-либо) и расположите их в последовательности»

*продолжение таблицы*

<b>Дифференциальные компетенции</b>	<b>Предмет измерения</b>	<b>Способ измерения</b>
Научно-исследовательская	Умение работать с первоисточниками; способность выявлять пути решения научных проблем; умение выявлять закономерности, способность к анализу и прогнозу	Дипломная работа, курсовая работа, реферат, практическое задание. Написание статей, участие в конференциях
Экспертная и проектировочная	Способность к оценке учебных и специальных программ на их соответствие данному виду деятельности; способность к созданию самостоятельного продукта	Методы экспертной оценки. Решения профессиональной задачи. Подготовка и написание курсовой, дипломной работы. Практическое решение проблемных учебных ситуаций
Педагогическая	Способность к педагогической деятельности	Решение стандартных профессиональных задач с использованием знаний по дисциплине в ходе активного семинара. Осуществление общих приемов учебной работы. Отчет о прохождении практики

*продолжение таблицы*

<b>Дифференциальные компетенции</b>	<b>Предмет измерения</b>	<b>Способ измерения</b>
Личностно развивающая	Личностные качества	Оценка степени инициативности и активности в ходе семинара. Отчет о прохождении практики. Оценка основных критериев индивидуальных достижений студента (фиксируются в рекомендательном письме)
Консультативная	Степень владения методами и приемами психологического консультирования	Тестирование словаря профессиональных терминов. Тестирование решения профессиональной задачи. Практическое решение проблемных учебных ситуаций
Диагностическая	Степень владения основными методами и приемами диагностики	Генерация ответа на открытые вопросы. Определение соответствия между элементами двух множеств
Интерпретационно-объяснительная	Способность интерпретировать полученные в ходе профессиональной деятельности данные	Осуществление логических приемов на материале знаний по предмету. Задание: «По образцу к слову выбрать подходящее», «Выбрать правильные предложения из многих», «Заполнить пропущенные элементы схемы...», «Заполнить таблицу – классификацию видов...» Практическое решение проблемных учебных ситуаций

*продолжение таблицы*

<b>Дифференциальные компетенции</b>	<b>Предмет измерения</b>	<b>Способ измерения</b>
Коррекционная	Степень владения основными методами и приемами психокоррекции	Тренинг, семинар. Практическое решение проблемных учебных ситуаций
Профилактическая	Степень осведомленности в профилактических методах работы с населением и др.	Реферат, подготовка сообщений для конференций, семинаров, лекций профилактической направленности. Отчет о прохождении практики

На основе разработок осуществляется обновление учебно-методического обеспечения СГА по учебным направлениям.

Таким образом, проведенный нами анализ подходов к классификации компетенций показывает, что под компетенциями понимается либо качество личности или характеристики, свойства этих качеств, либо некий опыт, единство знаний, умений, навыков. Однако специфика обучения в СГА, отраженная в информационно-телекоммуникационном подходе, показывает, что на сегодняшний день нет подходящих идей и моделей компетенций для внедрения в вузе с таким подходом. Это вызывает необходимость разработки собственной модели измерения компетенций.

Предложенная нами модель классификации компетенций является более функциональной, позволяет автоматизировать измерение компетенций с минимализацией затрат со стороны преподавательского корпуса вуза, что соотносится с условиями обучения в СГА.

Внедрение предложенной модели в территориально распределенном вузе, применяющем информационно-телекоммуникационные технологии образования, например СГА, предоставляет следующие возможности:

- 1) технологизировать разработку перечня компетенций по различным направлениям обучения;
- 2) разработать систему измерителей компетенций в зависимости от их класса;
- 3) в значительной степени автоматизировать процесс тестирования компетенций сложного уровня, что в целом приведет к повышению качества подготовки специалистов и их востребованности на рынке труда.

### Список литературы

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. М., 2005.
2. Томилин О.Б., Бриттов А.В., Демкина С.И. Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования // Управление качеством высшего профессионального образования. 2005.
3. Бурыкин К.Н. Реферативный обзор по проблематике измерения компетенций в образовании. М.: СГА, 2007.
4. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Berufskraftfahrer / Berufskraftfahrerin. BIBB. 2000.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
6. Веб-сайт [WWW.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.html](http://WWW.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.html) or [WWW.let.rug.nl/TUNINGProject/index.html](http://WWW.let.rug.nl/TUNINGProject/index.html) или [eropa.eu.int/comm/education/tuning.html](http://eropa.eu.int/comm/education/tuning.html).
7. Delamare le Deist F., Winterton J. Что такое компетенции? // Human Resource Development International. Vol. 8. № 1. 27–46, March 2000. Toulouse Business School, France.
8. Методические материалы к семинару по проблемам формирования базовых компетенций цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин ГОС ВПО. Москва. 6–7 декабря 2005 года. М.: Изд.-во РУДН, 2005.