

---

---

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

Статья поступила  
в редакцию  
в апреле 2010 г.

# СТАНДАРТЫ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ЧЕМУ УЧИТЬ И ЧТО ПРОВЕРЯТЬ НА ВЫХОДЕ

## Аннотация

---

*Показаны способы операционализации для целей оценивания образовательных результатов формулировок стандартов (проектов стандартов) подготовки бакалавров. Уточняются понятия, используемые в стандартах третьего поколения для описания компетентностных результатов обучения. На этой основе рассмотрены принципиальные модели выпускника бакалавриата. Описаны подходы к оценке результатов высшего образования в рамках предложенных моделей в ситуациях суммирующего оценивания.*

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, специальные компетенции, ключевые компетенции, общие компетенции, измеримость образовательных результатов, суммирующая оценка.

Компетенции в стандартах третьего поколения: однозначно ли определены результаты образования?

---

Макет ФГОС ВПО задает рамку формирования требований к результатам обучения в формате компетенций, которые рассматриваются как «способность **применять** знания, умения и личностные качества **для успешной деятельности** в определенной области» [17]. Представленные в стандартах и проектах стандартов нового поколения компетенции разделены на следующие группы: универсальные компетенции (общенаучные, инструментальные, социально-личные и общекультурные) и профессиональные компетенции. Последние тесно связываются с видами профессиональной деятельности («указываются компетенции по видам (профессиональной) деятельности» [Там же, п. 3.5]). Это означает, что профессиональные компетенции должны быть спроектированы на основе профессиональных функций работника.

Здесь важно отметить, что понимание компетенции, заложенное в стандарты нового поколения, оставляет значительную свободу в планировании, организации достижения и измерении результатов обучения. Причем не свободу в выборе средств, а именно свободу в доопределении целей, т. е. собственно образовательных результатов, которые будет формировать высшая школа.

В первую очередь такая свобода связана с включением в содержание понятия компетенций (в макете ФГОС, и как

следствие, в принятых и разрабатываемых стандартах) личных качеств обучающегося, которые никак не могут расцениваться как результат обучения. Включение этой составляющей задает две принципиальные возможности. Первая — заявить, что речь идет об определенном уровне сформированности рефлексивных умений, понимания значения собственных психологических свойств личности, установок, ценностей для той или иной профессиональной деятельности и умения эксплуатировать эти внутренние ресурсы в достижении профессионально значимых целей. Другими словами, это возможность констатировать, что в основе любой компетенции лежат универсальные способы деятельности по саморегуляции, самоуправлению, самооценке, и обеспечивать освоение этих способов деятельности студентами. Другая возможность — отнестись к формулировкам компетенций лишь как к некоторому ориентиру, лозунгу, продолжая формировать и оценивать знания и умения исходя из предположения, что при определенных условиях, обеспечивающихся личностными качествами студентов, они самопроизвольно превратятся в компетенции.

Вторая особенность заданного нормативными документами понимания компетенции бросается в глаза при сопоставлении его с представлениями зарубежных исследователей и практиков о том, что является образовательным результатом. В формулировках западных коллег знание и деятельность разведены в две отдельные группы результатов обучения: «будет знать/понимать» и «сможет делать/будет в состоянии продемонстрировать»<sup>1</sup> [1]. Тем самым задается понимание компетенции как результата образования, отличного от знания: этот результат формируется и проявляется (а следовательно, может быть оценен) в деятельности обучающегося, а не в его информированности, пусть даже об этой деятельности. Формулировка «применение знаний в профессиональной деятельности» [17] заставляет скорее конкретизировать знания, чем называть деятельность, которая должна быть выполнена, поскольку та представляется лишь полигоном для демонстрации знаний (в том числе на уровне применения, т. е. умений). В этом отношении формулировки образовательных результатов в документах западных коллег представляются более логичными, поскольку такое разделение результатов позволяет избежать ловушки, заложенной в понимании в рамках ФГОС ВПО профессиональной компетенции как деятельности, являющейся поводом для демонстрации знания («применять знания... для успешной деятельности»). Эта ловушка состоит в том, что

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

формулировка заставляет детализировать и декомпозировать знания, которые будут применены, а не деятельность, для которой они являются средством.

Столь же широкое пространство для маневра, как и приведенное определение термина, оставляют формулировки компетенций. Следует заметить, что сам факт выражения стандартом конечных результатов высшего образования в залоге деятельности, которую способен осуществлять выпускник, является очевидным прорывом, позволяющим формировать новое качество отечественного высшего образования. В то же время это первый опыт реализации такого подхода к планированию результатов образования, поэтому формулировки некоторых профессиональных компетенций в стандартах и проектах стандартов подготовки бакалавров наряду с указанием на готовность к определенной деятельности содержат перечисление личностных качеств, знаний, присвоенных ценностей (например, «готов уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина» [18]). Некоторые формулировки описывают не деятельность по выполнению профессиональной функции, а должностную позицию («готов участвовать во внедрении технологических и продуктовых инноваций» [19]) или результат и даже отложенный эффект качественно выполненной деятельности по решению определенной профессиональной задачи (например, «готов обеспечивать законность и правопорядок, общественную безопасность и личную безопасность граждан» [18]). Наконец, формулировки компетенций в стандартах и проектах стандартов нередко являются предельно обобщенными — это объяснимо, если принять во внимание назначение документов, но зачастую такие формулировки практически не регламентируют результаты образования, и в этом случае стандарт перестает выполнять свою функцию.

### Понятие «профессиональная компетенция»: необходимые уточнения

---

Таким образом, ответ на вопрос, станет ли стандарт нового поколения реальным инструментом обеспечения новых образовательных результатов, не является однозначным. В самой значительной степени он лежит в плоскости оценивания конечных результатов высшего образования — точнее, определения объекта оценивания. Ориентиром в формулировании тех результатов, которые должны стать объектом оценки по завершении высшего образования, может, по нашему мнению, стать представление о модели специалиста.

Разделение компетенций на две группы — важных для успешной профессиональной и социальной деятельности в целом и для выполнения конкретных профессиональных функций (видов деятельности), — заложенное в стандарты (проекты стандартов), характерно как для отечественной, так и для зарубежной теории и практики. В зарубежных публикациях в качестве понятий, синонимичных «универсальным компетенциям»,

используются термины *key skills* и *key competences* [21; 24; 26; 27], *core skills* [20; 22], *base skills* [23], *transferable competences* [25], *meta-competences* [28]. В отечественных — «ключевые» или «общие» компетенции/компетентности [2; 5; 9; 10]. Понимаемые как результаты образования, компетенции этой группы определяются как «освоенные способы деятельности, универсальные в отношении объекта воздействия» [3]. Универсальность заявленного способа деятельности может быть сужена за счет указания на определенный класс объектов деятельности: коммуникация/коммуникация в поликультурном обществе; обработка информации/работа с числом. Обычно это происходит назывным порядком, когда правительство фактически объявляет гражданам своей страны о том, какие способы деятельности в некоторой перспективе будут востребованы. Понимаемые как качество личности, ключевые компетенции могут включать в дополнение к описанному ценностные установки субъекта. Стремление отделить результат образования от присущего личности интегративного свойства приводит к разделению терминов «компетентность» (как результат образования) и «компетенция» (как свойство субъекта, выражающееся в его готовности организовывать внешние и внутренние ресурсы для определения и достижения цели в той или иной ситуации) [3].

Анализ литературы, посвященной проблемам профессионального образования, свидетельствует о том, что используемый в отечественных разработках понятийный аппарат в значительно меньшей степени, чем подходы, принятые в странах Западной Европы и США, ориентирован на запросы мира труда. Многие исследователи стремятся определять компетенции не как образовательные результаты, а как многоаспектные характеристики работника, данные не с позиции его функции (для этого используется термин «квалификация»), а с позиции его личностных качеств и потенциала. Существующие точки зрения [13; 6; 15] можно разделить на три группы, в которых профессиональные компетенции определены как:

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

Первая группа определений понятия «профессиональная компетенция» оказывается неинтересной с точки зрения формирования и оценивания результатов, определенных стандартом. Вторая

группа достаточно четко указывает на деятельностную природу профессиональной компетенции как результата образования, задавая при этом достаточно жесткую рамку условий и объектов этой деятельности. На протяжении последнего десятилетия понимание компетенции как своеобразного отражения в сфере образования понятия «профессиональная функция», используемого в мире труда, является объектом пристального внимания системы довузовского профессионального образования. Для выделения этого результата образования из числа других был введен дополнительный термин — «специальная компетенция» [11]. Именно такой результат образования стал предметом сертификации профессиональных квалификаций с участием работодателей в ряде регионов.

Третья группа определений ориентирует на описание способности работника решать задачи — как зависящие, так и не зависящие от его профессии или специальности, — которые возникают перед ним в профессиональной карьере. Таким образом, подразумевается, что его профессиональная деятельность на протяжении достаточно короткого времени будет претерпевать существенные изменения и компетенция работника обеспечит освоение и выполнение им измененной профессиональной функции. Здесь речь идет о владении достаточно универсальными способами деятельности, сфера применения которых тем не менее уже сферы применения ключевых компетентностей (компетентностей «для жизни в целом»).

Поле компетентностных результатов образования долгое время представлялось своеобразной плоскостью соприкосновения/перехода запросов мира труда, выражающихся в описании результатов профессиональной деятельности, профессионального поведения или функциональной готовности к определенной деятельности, и сферы образования, оперирующей в первую очередь категорией знания. Интересно, что понятие «компетенция» активно используется в работе с человеческими ресурсами в крупных компаниях — в формате описания рабочих задач или ожидаемых результатов работы и описания поведения как набора качеств/способностей/поведенческих моделей [16]. При этом формируются списки компетенций, которые связываются с целью компании, для всех работников компании и спецификации позиции — отдельные модели компетенций для конкретной позиции, т. е. вида профессиональной деятельности [7; 8].

В связи со сказанным выше целесообразно уточнить термин «профессиональная компетенция» и дополнить его рядом других.

Специальные компетенции — освоенная система знаний и деятельности (на уровне умений и опыта), необходимых для выполнения конкретной функции работника при решении им профессиональных задач. Их освоение может быть измерено средствами педагогического тестирования.

Универсальные профессиональные компетенции/ключевые профессиональные компетенции/общепрофессиональные компетенции — освоенные универсальные способы деятельности, которые выпускник (работник) адаптирует к конкретным условиям и задачам профессиональной деятельности. Их освоение может быть измерено средствами педагогического тестирования.

Профессиональная компетенция — общее, неизмеримое средствами педагогического теста качество работника, ориентированное на выполнение и освоение профессиональной деятельности в достаточно широкой сфере и интегрирующее 1) присвоенные универсальные способы деятельности и специальные технологии; 2) способы их адаптации к особенностям личности данного работника, объекту и условиям деятельности; 3) сформированные в процессе получения и рефлексии опыта деятельности индивидуальные приемы работы; 4) внутренние ресурсы работника (знания, навыки, опыт, ценности, свойства психики и физиологии и т. п.).

На основании предложенного содержания понятий можно представить себе три модели специалиста, покидающего стены образовательного учреждения. Понятно, что эти модели являются принципиальными, т. е. в чистом виде нереализуемыми, и различаются в зависимости от того, на формирование каких из названных компетенций делается основной акцент.

Первая модель — это специалист, «заточенный» под конкретное (типовое) рабочее место. В его подготовке учтены требования работодателей к способам и результатам профессиональной деятельности, знание об используемом на тех или иных группах предприятий оборудовании и сырье, о предпочтительных стилях профессионального поведения — как во взаимодействии с клиентом, так и внутри профессионального коллектива. Конкуренентоспособность такого специалиста высока, если его подготовка точно соответствует условиям профессиональной деятельности и набору профессиональных задач, и, следовательно, она снижается по мере развития производства с изменением этих параметров.

Описанная модель базируется на оснащении специалиста набором **специальных компетенций**, четко соотнесенных с будущими профессиональными функциями. Процесс подготовки такого специалиста планируется от профессиональной практики обучающегося, соответствующей по большинству параметров его будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения роль практики состоит в формировании законченного опыта деятельности, получение которого означает интеграцию знаний, умений, присвоенных способов деятельности относительно типичных профессиональных задач и функций. Затем планируется учебная деятельность по отработке отдельных операций (умений) и формированию знаний (с указанием на уровень их освоения), необходимых для выполнения деятельности.

Компетентностные модели: какого бакалавра мы хотим выпускать из вуза

Современное производство в каждый момент времени предъявляет четкие и однозначные требования к каждой профессиональной функции. Вместе с тем темпы смены производственных технологий определяют принципиальное изменение требований, которое человек переживает в среднем пять-семь раз за время своей активной профессиональной жизни: исчезновение одних профессиональных функций и появление других. То есть один и тот же набор квалификаций в один конкретный момент является конкурентным преимуществом на рынке труда, а в другой — не играет никакой роли или снижает востребованность специалиста.

Сказанное ни в коей мере не умаляет значение специальных компетенций как результатов высшего образования: основной претензией работодателей к системе образования сегодня является необходимость длительной «доводки» выпускника до соответствия требованиям рабочего места. Однако четкий запрос, позволяющий планировать и формировать специальные компетенции, вуз может получить от конкретного работодателя (группы работодателей) в отношении определенного числа студентов. Это означает, что в процессах регионализации вузов и их ориентации на потребности рынка труда вузовский компонент содержания образования должен быть представлен списком специальных компетенций, а его выполнение организовано как выбор и освоение альтернативных учебных модулей, обеспечивающее не только специализацию, но и подготовку к выполнению конкретных профессиональных функций в данных условиях.

Базовое содержание образования бакалавра в рамках данной модели призвано выполнить компенсаторную функцию — подготовить субъекта к смене профессиональных стереотипов, освоению новых технологий, принятию решений о том, когда и как необходимо изменить свои профессиональные квалификации, а возможно, и сферу профессиональной деятельности. Выражаясь метафорично, это — содержание «общего высшего образования».

Вторая модель — это специалист с достаточным кругозором (осведомленностью), **понимающий базовые технологии профессиональной деятельности** и имеющий минимальный и (или) отрывочный опыт применения этих технологий, чаще всего в искусственных (учебных) ситуациях. Квалификации такого специалиста требуют «доводки» в соответствии с требованиями конкретного рабочего места. Этот процесс начинается с доопределения профессиональных задач и конкретизации профессиональных функций, развивается как изучение молодым специалистом информации о конкретных объектах и условиях деятельности, требованиях к результатам работы и получение опыта реальной деятельности. Важно заметить, что успешность этого процесса в равной степени зависит от трех факторов:

- уровня и системности понимания молодым специалистом базовых технологий профессиональной деятельности (образовательный результат высшей школы);
- сформированности компетенций в сфере работы с информацией, коммуникации, разрешения проблем (образовательный результат средней и высшей школы);
- наличия в принимающей специалиста организации отработанной системы введения его в круг профессиональных функций и задач.

В рамках рассматриваемой модели специалиста результаты высшего образования могут быть описаны через конкретизацию профессиональных компетенций и операционализацию универсальных/ключевых компетенций. Конкретизация профессиональных компетенций здесь означает определение способов деятельности (принципиальных технологий профессиональной деятельности), объектов воздействия (до уровня класса объектов или типичных объектов) и типичных условий деятельности. Уровень подготовки бакалавра в терминах таксономии учебных целей складывается из освоения:

- запланированных единиц содержания, описывающих способ, объект и условия деятельности, — на уровне понимания;
- некоторых единиц содержания, описывающих способ деятельности, — на уровне применения (в модельной ситуации);
- отдельных единиц содержания — на уровне анализа и синтеза.

Последнее имеет не столько прикладное, сколько общеразвивающее значение.

Операционализация универсальных/ключевых компетенций означает вычленение способов деятельности из формулировок, содержащих ценностно-мотивационную и (или) знаниевую составляющую. Значительная часть содержания обучения бакалавра, таким образом, обеспечивает общую осведомленность и имеет академическое значение.

Третья модель специалиста — это профессионал, способный решить (или поставить и решить) произвольную задачу с применением разнообразных технологий в достаточно широкой сфере профессиональной деятельности. Эта модель в полном объеме соответствует пониманию **профессиональной компетенции** как качества специалиста. Такие специалисты, как правило, востребованы штучно и дороги в подготовке, включающей получение и рефлексию самого разнообразного профессионального опыта. Отличительными характеристиками специалиста в рамках данной модели являются большое число разнообразных специальных компетенций, которыми он обладает, а также его мобильность, выражающаяся в быстром присвоении новой задачи и определении способов и средств ее решения, — другими словами, высокий уровень сформированности его ключевых компетенций.



Заметим, что проект Национальной квалификационной рамки [12] как точка пересечения вызовов рынка и ответов системы образования формулирует задачи повышения уровня квалификации в залоге ключевых компетенций. Фактически с повышением уровня квалификационной рамки не только растет уровень субъектности и многоаспектности деятельности, но и подразумевается более широкая осведомленность и больший набор специальных компетенций.

Обучение само по себе не может вывести специалиста на самые высокие уровни квалификационной рамки. Помимо формального образования для приращения квалификаций здесь требуются опыт профессиональной деятельности, различные формы профессионализации, дополнительное (в отношении стандартизированных результатов высшей школы) формальное и неформальное образование, в том числе самообразование. Неудивительно, что в странах, работающих с Единой европейской рамкой квалификаций, понятие «образование в течение всей жизни» превратилось из лозунга в образ действий, при котором специалист регулярно выходит из сферы профессиональной деятельности в сферу образования и возвращается в мир труда, изменив свое качество как человеческий ресурс.

Таким образом, цель формирования профессиональной компетенции (даже за исключением ценностно-мотивационного компонента) не может рассматриваться применительно к уровню выпускника бакалавриата. Вероятно, адекватной этой задаче ступенью системы высшего образования является подготовка магистра.

Следует заметить, что вторая и третья из описанных моделей позволяют рассматривать системы высшего и дополнительного профессионального образования в комплексе, определяя задачи первой как формирование ключевых компетенций, понимание принципиальных способов профессиональной деятельности и общей осведомленности. При этом к задачам второй будет отнесена выработка четко артикулированных специальных компетенций в соответствии с самыми разнообразными заказами работодателей.

## Компетентностные модели: что и как оценивать на выходе

---

Итак, описанные модели специалиста, приступающего к профессиональной деятельности, предполагают различные конечные результаты высшего образования. Согласно первой модели основным результатом оказывается набор специальных компетенций. Согласно второй модели — понимание принципиальных технологий профессиональной деятельности и ключевые компетенции на уровне, соответствующем требованиям Национальной квалификационной рамки. Согласно третьей модели это будет собственно профессиональная компетенция.

Следует заметить, что технологии педагогической диагностики результатов, предполагаемых в рамках первой и второй

модели, имеются [4; 11; 14]. В самом общем виде оценка специальной компетенции сводится к демонстрации выпускником заданной деятельности с заданным объектом и результатом в заданных условиях, в процессе которой оцениваются либо продукт деятельности, либо результаты наблюдения за деятельностью.

Тестирование ключевых компетенций сводится к оценке продукта учебной деятельности или результатов наблюдения за деятельностью, в процессе которой обучающийся решает (или ставит и решает) задачи, выбирая и используя адекватные способы работы с информацией, самоменеджмента, коммуникации; при этом объект воздействия и условия деятельности определяются как субъективно новые для студента.

О понимании обучающимся принципиальных технологий профессиональной деятельности можно судить по продукту учебной деятельности. О содержании деятельности обучающегося можно составить представление, проанализировав разрешение им ситуации в соответствии с базовой технологией профессиональной деятельности, предложив ему пояснить, почему были предприняты те или иные шаги и к чему это должно привести, или продемонстрировать понимание технологии на основе произвольно приведенных примеров.

Оценка профессиональной компетенции в целом представляется возможной только по результатам профессиональной деятельности и лишь применительно к действующим кадрам.

Рассматривая организационную сторону диагностики компетентностных результатов в рамках внутривузовского и государственного контроля качества подготовки бакалавров, заметим, что оценивание специальных компетенций связано с некоторыми ограничениями. Формулировка специальной компетенции, подвергающейся оцениванию, должна содержать однозначное указание на то, какая деятельность, с каким объектом, в каких условиях и с каким результатом должна быть продемонстрирована обучающимся. Это означает, что сформулировать образовательный результат выпускников в масштабах страны возможно лишь с такой степенью обобщения всех составляющих формулировки, которая сделает этот результат непроверяемым на уровне демонстрации обучающимся деятельности. Любая попытка конкретизировать объекты, условия, результат, способ деятельности в момент оценивания сделает оценку невалидной, поскольку поставит успешность обучающегося в зависимость от осведомленности о заданных конкретных условиях.

Тот факт, что специальная компетенция не может стать объектом централизованного оценивания, ни в коем случае не означает, что не надо формировать и измерять этот результат образования на уровне вуза. В идеале субъектом оценивания является не сам вуз, а независимые комиссии, состоящие из представителей мира труда и высшей школы. В этом случае результат оценивания может быть зафиксирован в форме сертификата, и такие

сертификаты, по опыту зарубежных стран, дают существенные преимущества в трудоустройстве перед выпускниками с такими же дипломами, не имеющими сертификатов.

Предметом централизованной оценки могут стать образовательные результаты, соответствующие второй модели выпускника бакалавриата: 1) знание выпускником базовых технологий деятельности, положенных в основу профессиональных компетенций, на уровне понимания алгоритма и общих закономерностей такой деятельности и его применения в модельных ситуациях; 2) уровень сформированности ключевых компетенций.

Целостное применение базовой технологии профессиональной деятельности означает конкретизацию всех возможных вариантов условий и объектов, перечисление конкретных профессиональных задач и определяемых ими вариантов способов деятельности на отдельных шагах базовой технологии. Такая конкретизация задает бесконечное поле вариантов, отработка которых в рамках обучения в вузе для каждой осваиваемой технологии профессиональной деятельности невозможна и нецелесообразна. Вместе с тем выпускник должен понимать закономерности принципиальных технологий профессиональной деятельности и быть осведомлен обо всем разнообразии задач и функций, присущих осваиваемой специальности, об объектах и условиях профессиональной деятельности в достаточно широкой сфере вероятного приложения своих усилий.

Таким образом, при определении результатов обучающихся, подлежащих внешнему централизованному оцениванию, формулировка, близкая к описанию специальной компетенции (например, «разрабатывает кадровую стратегию для \*\*\* в условиях \*\*\*») должна быть заменена формулировкой, свидетельствующей о понимании закономерностей базовой технологии профессиональной деятельности (например, «демонстрирует понимание закономерности деятельности по разработке кадровой стратегии для решения задач типа А и Б в ситуациях В — Е»). При этом определяются типичные профессиональные задачи и задаются типичные условия деятельности, а объекты воздействия формулируются как указание на определенный класс объектов.

Итак, принятие первой модели выпускника означает измеримость компетентностных результатов высшего образования исключительно на уровне вуза или региона (если речь идет о независимых комиссиях с участием работодателя). Принятие второй модели выпускника позволяет организовать как внутривузовское, так и централизованное оценивание конечных образовательных результатов. Третья модель не дает возможности диагностировать конечные образовательные результаты без включения оценки на рабочем месте.

## Литература

1. Болонский процесс: середина пути / Под ред. В. И. Байденко. М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2005.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А. Парадигма актуального образования // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 20–43.
4. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Фишман И. С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. 2008. № 2. С. 161–187.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
6. Ильязова М. Д., Байбекова Г. П., Бусурина Л. Ю. Особенности представлений преподавателей вуза о профессиональной компетентности будущих специалистов URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Iliazova&Baibekova&Busurina/#](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Iliazova&Baibekova&Busurina/#)
7. Интервью с консультантами компании RHR Int. Есопы Л. Кирилловым, М. Колосницыной и С. Львовым / А. Рощина // Кадровый вестник. 2000. № 11 <http://expo.hrm.ru/db/hrm/6BEFA592B8018001C3256AAB004466EF/vid/article/article.html>
8. Кривокора Е. И. Модель профессиональной компетенции в управлении персоналом URL: [http://www.siriniti.ru/articles/management\\_personnel/model\\_kompetencii](http://www.siriniti.ru/articles/management_personnel/model_kompetencii)
9. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
10. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения. Рекомендации по организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса / Под общ. ред. А. Г. Каспржака. М.: НФПК, 2003.
11. Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования: Теория и практика / под ред. Н. Ю. Посталюк. Самара: Учебная литература, 2006.
12. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: проект URL: [http://www.firo.ru/component/option,com\\_docman/task.doc\\_download/gid.220/lang.ru](http://www.firo.ru/component/option,com_docman/task.doc_download/gid.220/lang.ru)
13. Пищулин В. Н. Профессиональная компетентность специалиста в контексте модернизации образования / Педагогическое наследие К. Д. Ушинского и современные проблемы модернизации образования. М.: МПГУ, МАНПО, 2004. С. 415–419.
14. Программа государственного комплексного экзамена по специальности «Менеджмент организации» со специализацией «Социальный менеджмент» URL: <http://pgsga.ru/academy/faculties/management-faculty/#educational-activities#students-faculty>
15. Система рамочного описания компетенции магистра / Д. П. Шишкин, Д. П. Гавра, О. Л. Тульсанова, М. А. Бережная, А. Н. Тепляшина, Н. Т. Кузьменко, Т. М. Цатурова // Деловая

- журналистика и бизнес-коммуникация: Информационно-образовательный сайт в рамках проекта «Инновационная образовательная среда в классическом университете» URL: [www.bj.pu.ru/method](http://www.bj.pu.ru/method)
16. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям URL: <http://www.hr-portal.ru/pages/hrm/comp01.php>
  17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Макет / Российское образование: Федеральный портал URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.
  18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Юриспруденция». Квалификация (степень) — бакалавр. Проект / Федеральное агентство по образованию; Государственное учреждение высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов» URL: [http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_23b.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr_fgos_2009_pv_23b.pdf)
  19. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080500 «Менеджмент». Квалификация (степень) — бакалавр. Проект / Федеральное агентство по образованию; Государственное учреждение высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов» URL: [http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_62b.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr_fgos_2009_pv_62b.pdf)
  20. Gibbons-Wood D., Lange T. (2000) Developing core skills: Lessons from Germany and Sweden // *Education + Training*. Vol. 42. No. 1. P. 24–32.
  21. Hoffmann T. (1999) The meanings of competency // *Journal of European Industrial Training*. Vol. 23. No. 6. P. 275–285.
  22. Humphreys P., Greenan K., McIlveen H. (1997) Developing work-based transferable skills in a university environment // *Journal of European Industrial Training*. Vol. 21. No. 2. P. 63–69.
  23. Hyland T. (1992) Meta-competence, metaphysics and vocational expertise // *Competence and Assessment*. No. 20. Sheffield: Employment Department. P. 22–24.
  24. Mitteilung der Kommission «Die Rolle der Universität in Europa des Wissens» // Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / под науч. ред. В. И. Байденко. М., 2004.
  25. Nabi G. R., Bagley D. (1999) Graduates' perceptions of transferable personal skills // *Education + Training*. Vol. 41. No. 4. P. 4–10.
  26. O'Donnell D., Garavan T. N. (1997) New perspectives on skill, learning and training: A viewpoint // *Journal of European Industrial Training*. Vol. 21. No. 4. P. 131–137.
  27. Schoonover S. C. (1998) Implementing competencies: A best practices approach. London: Schoonover Co.
  28. Shaw S. (1998) Development of core skills training in the partner countries. ETF.