

УДК 316.4

А.О. Грудзинский, О.А. Палева

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ КАК КРИТЕРИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обсуждается понятие функциональности высшего образования в современном обществе. Указывается, что требования к результатам обучения меняются в соответствии с изменением запросов общества и экономики. Трансформация индустриального общества в инновационное общество знаний привела к смене парадигмы высшего образования. В настоящее время в дополнение к «гумбольдтовской паре» – «наука-образование» – в основы университетской деятельности включается предпринимательство, ведущее к коммерциализации научных новшеств, то есть инновационная деятельность. Новая университетская парадигма постулируется как «треугольник знаний» – «наука, инновации, образование». Современное функциональное образование должно отвечать этой новой парадигме. В качестве критерия функциональности высшего образования рассматривается компетентностная модель, принятая в системе высшего образования и, в случае России, зафиксированная в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. С учетом новой парадигмы высшего образования предлагается включить в состав набора групп компетенций самостоятельную группу учебно-познавательных и предпринимательских компетенций (УППК), поскольку творчество и предпринимательский настрой людей являются движущей силой развития инновационного общества знаний. Приводятся результаты исследования эволюции компетентностной модели образования в развитых странах. В частности, рассмотрены три базовых подхода к оценке качества результатов образования на основе компетенций: поведенческий (США), функциональный (Великобритания) и многомерный и целостный (Франция и Германия). В статье также приводятся результаты авторского социологического исследования в целях изучения мнения студентов и преподавателей относительно компетенций, повышающих функциональность образования, а также результаты изучения 50 стандартов ФГОС ВО бакалавриата с целью определения их ориентированности на обеспечение компетенций специалиста, требуемого в условиях инновационного общества. На основании результатов исследования предлагается усовершенствованная компетентностная модель ФГОС ВО для первого уровня высшего образования, обеспечивающая функциональность образования в современном обществе.

Ключевые слова: инновационное общество знаний, функциональность образования, компетентностная модель образования, учебно-познавательные и предпринимательские компетенции, компоненты группы учебно-познавательных и предпринимательских компетенций.

Функциональность высшего образования в инновационном обществе знаний

Функциональность высшего образования – актуальный вопрос современных научных исследований. Общество, подверженное постоянным изменениям, задает новые стандарты обучения, требует от обучающихся массового проявления новых качеств. Тот набор качеств, что был необходим молодому выпускнику вуза в индустриальном обществе, больше не является достаточным, так как сегодня мы живем в инновационном обществе знаний, «которое на постоянной основе ищет, разрабатывает, внедряет инновации, и за счет этого все время движется вперед» [1]. Общество знаний отличается от своих предшественников тем, что оно является в беспрецедентной степени продуктом собственных действий [2].

Ряд ученых рассматривает общество знания в контексте современных университетов, которые, используя свой человеческий потенциал в лице преподавателей и студентов, структурируют вокруг себя это общество. Так, по мнению Д.Дж. Фрэнка и Дж. Майера, эта схема стала функциональным ответом современной системе высшего образования на существующие сложности [3].

В настоящее время существует достаточно большое количество различных теорий, связанных с концепцией общества знаний, но современные ученые едины во мнении, что центр этого общества – высшее образование, развитие и постоянное обновление которого являются залогом успеха любой национальной экономики, остро и постоянно нуждающейся в квалифицированных работниках. Функциональность высшего образования определяется умением использовать самые современные информационные технологии, искать и обрабатывать нужную информацию, адаптируя ее под свои потребности. Например, доклад Всемирного банка «Формирование общества, основанного на знаниях: новые задачи высшей школы» говорят о том, что: «Высшее образование способствует сплочению нации, содействуя укреплению социального единства и доверия к социальным институтам, активизации населения и открытых дискуссий, а также правильному пониманию вопросов гендерного, этнического, религиозного и социального разнообразия» [4].

Соответственно, конкурентоспособность членов общества знаний напрямую зависит от того, насколько массово они проявляют такие качества, как способность к познанию и самообучению, инициативе и предпринимательству. Тогда функциональность высшего образования нужно обсуждать в контексте того, как образовательные учреждения прививают эти качества выпускникам, способствуют ли приобретенные качества трудоустройству. Важно понимать, что потребности современной личности шире, чем целевое долгосрочное закрепление на конкретном предприятии, принятое в индустриальном обществе. Сейчас эти потребности включают в себя возможности обеспечения самозанятости, способность к переквалификации и смене области профессиональной деятельности, способность к обучению в течение всей жизни, способность к предпринимательскому поведению.

В современном обществе одной из главных задач функционального образования становится построение такой структуры общеобразовательной подготовки, которая бы смогла обеспечить формирование всех вышеупомянутых качеств личности, включая те, что гарантируют трудоустройство в течение всей активной трудовой жизни с ее постоянными изменениями. Даже владея новыми знаниями, специалист будет востребован только в том случае, если в состоянии широко применять их на практике. Таким образом, роль связующего звена, между полученными знаниями и практическими навыками, работающими в условиях реального рынка, выполняют компетенции.

Несмотря на то, что в развитых странах компетентностный подход развивается не одно десятилетие, существуют сложности: во-первых, связанные с различными подходами к трактовке термина «компетенция»; во-вторых, связанные с отрицанием необходимости перехода на компетентностную модель образования.

Критики компетентностного подхода, среди которых можно отметить, например, Д. Боудена, М. Малдера, Х. Биманса и других, считают, что развитие компетенций у обучающихся в существующем на сегодня в государственных стандартах и образовательных программах виде недостижимо, компетентностный подход превращается в фарс, делает вузы зависимыми от рынка, соответственно, лучше вернуться к знаниевому подходу, как к более понятному и осуществимому [5]. В англоязычных источниках нередким является мнение, что в некоторых образовательных направлениях компетентностная модель просто не может быть реализована. В числе этих направлений обычно указывают медицину, музыку, лингвистику, перевод, информационные технологии и даже педагогику [6].

Однако ученые, занимающиеся проблемами современного образования, отмечают, что, учитывая недостатки и проблемы внедрения компетентностного подхода в высшее образование, именно ориентация на приобретение обучающимися нового набора качеств, требуемых современным обществом, позволит готовить квалифицированных специалистов. Особое внимание в данном контексте необходимо обратить на общепредметные знания и ключевые компетенции [7].

Фокус наших научных исследований направлен на ключевые компетенции как на определяющие, универсальные по своему характеру и степени применимости, метапрофессиональные по своей сути, потому что востребованы в любой профессии [8]. А поскольку компетентностный подход к функциональному образованию, помимо науки, должен базироваться еще и на требованиях, выдвигаемых рынком, ядром ключевых компетенций, мы считаем группу учебно-познавательных и предпринимательских компетенций (УПК).

Тогда необходимо уточнить, что функциональное высшее образование мы определяем как образование, отвечающее запросу основных заинтересованных социальных групп; запросу на образование, которое обеспечивает возможность реализации трудовых и социальных функций человека, направленных на развитие современного общества.

Компетентностный подход в развитых странах

Существует три базовых подхода к оценке качества результатов образования на основе компетенций: поведенческий (США), функциональный (Великобритания) и многомерный и целостный (Франция и Германия) [9].

Понятие «компетенция» появилось в 1959 г. в США. Этот термин был введен Р. Уайтом для описания особенностей личности, связанных с мотивацией и качественным выполнением работы. Но массово интересоваться компетенциями в США начинают во второй половине 60-х гг., когда общество оказалось охвачено социально-экономическим кризисом, в котором в том числе винили и некомпетентных преподавателей, выпускающих некомпетентных специалистов.

Стало очевидно, что используемые в то время в США тесты, измеряющие когнитивный интеллект, не являлись эффективными, так как не показывали способность личности к самосознанию, саморегуляции, не отражали социальные навыки. А наблюдения за специалистами, достигшими успеха в выбранной сфере деятельности, показали, что именно наличие этих способностей отличают их от менее успешных коллег. Было установлено, что компетенции являются поведенческими характеристиками, а, значит, формируются путем обучения и развития.

Используя определение, введенное в обращение Уайтом, в 1976 г. Макклелланд предложил набор характеристик, способствующих качественному выполнению различных работ. Эти характеристики, называемые компетенциями, легли в основу новых тестов, показывающих эффективность работника [10].

Далее Американской ассоциацией менеджмента были выделены кластеры компетенций, связанные с эффективной работой менеджеров. В конце 70-х гг. Американская ассоциация колледжей и школ бизнеса начинает продвижение компетентностного подхода в бизнес-школах. Компетентностная модель развивается и усложняется, помимо поведенческих навыков в ней появляются знания и навыки, связанные с работой. Сегодня, несмотря на высокую популярность поведенческого подхода, развиваемого Макклелландом, в американской компетентностной модели присутствует большое количество функциональных компетенций.

В Великобритании компетентностный подход начинает развиваться в 80-е гг. на фоне нехватки квалифицированных рабочих. Был сформулирован перечень новых профессионально-технических квалификаций, ведущую роль в создании которого принадлежала работодателям и профсоюзам. Компетентностная модель концентрировалась на так называемых явных компетенциях, которые проявляются непосредственно в работе, а не на знаниях, получаемых при обучении. Британская академическая среда отнеслась к компетентностному подходу критически, называя его непригодным и не соотносящимся с текущими и будущими образовательными потребностями [9]. В 1996 г. профессионально-технические квалификации были доработаны, и, если основной компетентностный подход в Британии опирался на функциональные компетенции, то ряд работодателей начали разрабатывать собственные модели или адаптировали американскую компетентностную модель.

На практике стало понятно, что только на функциональных компетенциях, связанных с рабочей спецификой, сложно построить компетентностную модель, удовлетворяющую потребностям современного общества, необходимо учитывать базовые знания, характеристики личности и т. д.

Часть стран континентальной Европы последовала по британскому пути, но существуют два подхода, более детально и широко освещающих проблему поиска оптимальной компетентностной модели – это многомерный подход, принятый во Франции, и целостный подход, реализуемый в Германии.

Во Франции компетентностный подход начинает развиваться в 80-е гг., с 1993 г. переход на компетентностную модель образования начинает поддерживать государство. Акцент ставится на индивидуальное развитие работника в выбранной профессии, для чего у граждан появляется право независимой оценки собственных компетенций. Отдельные отрасли вводят систему оплаты труда, исходя из компетенций сотрудников. Помимо индивидуального подхода, во французской компетентностной модели также применяется коллективный подход, ориентирующийся не на компетенции отдельных индивидуумов, а на набор компетенций, необходимых для всех, кто работает в определенной сфере.

Немецкая компетентностная модель начала формироваться в середине 1990-х гг., когда стало понятно, что прежняя ориентация образовательных учреждений на определенное количество необходимых знаний перестала быть эффективной. Немецкие предприниматели обратили внимание на несоответствие реальной подготовки выпускников вузов требованиям рынка. Причем основные сложности у выпускников были с навыками, которые относятся к базовым, такими как понимание и интерпретация текстов на родном языке, изложение материала в письменной форме, систематизация информации, ее обобщение, представление в табличной форме. Немецкие работодатели отмечали, что без владения этими базовыми навыками, человек не сможет овладеть другими, профессиональными [11].

Создание немецкой компетентностной модели началось с появления термина «ключевые квалификации», включающего индивидуальные компетенции [12]. С 1996 г. применяется подход, основанный на компетенциях действия. Выстроена понятная логическая цепочка от изучаемого предмета к формируемым в результате изучения компетенциям, и к такой конструкции учебных планов, которая дает понимание того, как та или иная область изучения связана с практической деятельностью.

Основу современной немецкой компетентностной модели составляет теория Ф. Вайнерта, построенная на взаимосвязи знаний и компетенций. Человек, владеющий компетенциями, осуществляет деятельность, зная, зачем и почему он это делает [13].

Несмотря на большое количество взглядов на типологию компетенций, существует единое мнение, что в настоящее время больше востребованы многомерные компетентностные модели. Одномерная американская поведенческая модель была дополнена функциональными компетенциями, британская модель, изначально опирающаяся на функциональные компетенции, усложнилась за счет поведенческих и когнитивных компетенций. А Франция и Германия, позднее приступившие к реализации компетентностного подхода, сразу обратились к многомерной и более детальной компетентностной модели.

Результаты исследования

Четкое понимание того, какие компетенции являются ключевыми, определяющими целевую функцию образования, позволит адекватно реагировать на социальный запрос современного общества. Поэтому возникла необходимость провести ряд исследований, определяющих, в сторону каких компетенций эволюционируют компетентностные подходы в развитых странах. В наших предыдущих работах [14-16] мы подводили промежуточные итоги авторского социологического исследования «Формирование группы УППК как элемента функционального образования у студентов США, Германии и России». В данной работе будут представлены его окончательные результаты.

В период с июня 2008 г. по май 2015 г. было опрошено 1200 студентов вузов США и Германии второго года обучения. Инструментарий исследования – анкета «Ключевые компетенции в представлении студентов вузов». Исследования проводились в два этапа. Первый – в 2008/09 гг., второй – в 2014/15 гг., так как необходимо было проверить, изменилось ли отношение российских студентов к базовым компетенциям после того, как компетентностная модель была внедрена в российское образование.

Фокус нашего исследования был направлен на учебно-познавательную и предпринимательскую (УППК), так как основные тенденции развития современного общества знаний требуют формирования у студентов этой компетенции в числе базовых. Сравнительные итоги подводились по известным компонентам этой компетенции — мотивационно-ценностному, содержательно-деятельностному и рефлексивно-оценочному и нами был добавлен четвертый компонент — инициативно-лидерский, показывающий, сформирована ли у студентов предпринимательская компетенция. Каждый компонент характеризуют навыки, отвечающие за формирования этого компонента. Для мотивационно-ценностного компонента этими качествами являются: мотивация и самомотивация. Для содержательно-деятельностного компонента — особенности предпочтения различных компонентов учебной деятельности, познавательная активность и познавательная самостоятельность. Для рефлексивно-оценочного компонента — способы проверки знаний, наличие или отсутствие самоконтроля, индикатором которого выступает частота проверок знаний; получение результата как элемента активности самосовершенствования. Для инициативно-лидерского компонента — инициативность, настойчивость, ответственность, влияние и убеждение, эффективность и результативность.

Перечень вопросов, выявляющий навыки, характерные для каждого компонента, представлен в табл. 1.

В 2008 г. у опрошенных российских студентов не было выявлено позитивного значения ни одного компонента учебно-познавательной и предпринимательской компетенции. Изучение мотивационно-ценностного компонента показало отсутствие самомотивации и наличие внешних мотивов. Значения факторов содержательно-деятельностного компонента не самостоятельны, не готовы к современным способам обучения, не стремятся к пониманию вопроса, а лишь заучивают наизусть. Внутри рефлексивно-оценочного компонента факторы приняли следующие значения: проверки знаний должны быть частыми, чтобы можно было сдать предмет и забыть про него, интересуют не столько личный результат, сколько то, чтобы он не был худшим в группе. Инициативно-лидерский компонент отсутствовал. При этом все четыре компонента УППК у американских и немецких студентов оказались сформированными.

Особенно хорошо ситуацию за 2008/09 гг. иллюстрируют результаты российских студентов в сравнении с результатами американских и немецких студентов в тот же период времени (рис. 1-4).

Таблица 1

Вопросы анкеты, демонстрирующие навыки, характерные для компонентов группы УППК

Компоненты группы УППК и характеризующие их навыки	Вопросы анкеты, демонстрирующие навыки
Мотивационно-ценностный компонент (мотивация и самомотивация)	Что является для Вас мотивацией к учебе? Какие преимущества Вы ожидаете от применения современных электронных средств в учебе? Как часто Вы хотели бы использовать возможность проверки знаний?
Содержательно-деятельностный компонент (способность к познавательной активности и самостоятельности, особенности предпочтения различных компонентов учебной деятельности)	Согласны ли Вы, что занятия в библиотеке вуза более эффективны, чем дома с точки зрения концентрации на материале и более эффективного использования времени? Где Вы предпочитаете заниматься? Готовить заданный материал Вы предпочитаете дома, потому что... Какую организацию занятий Вы предпочитаете? Является ли заучивание наизусть лучшим способом усвоения информации?
Рефлексивно-оценочный компонент (самоконтроль, способность использовать результат в качестве элемента самосовершенствования)	Каким образом должна осуществляться проверка результатов обучения? Какие типы заданий наиболее разумны? В каком виде Вы хотели бы получать итоги проверок результатов обучения?
Инициативно-лидерский компонент (влияние и убеждение, настойчивость, инициативность)	Какую роль должен играть преподаватель? Насколько Вам важна коммуникация с другими студентами для решения учебных проблем? Каково Ваше поведение в дискуссии? Эффективно ли присоединяться к мнению сильной личности в дискуссии? Как Вы предпочитаете разбираться с содержанием изучаемого материала?

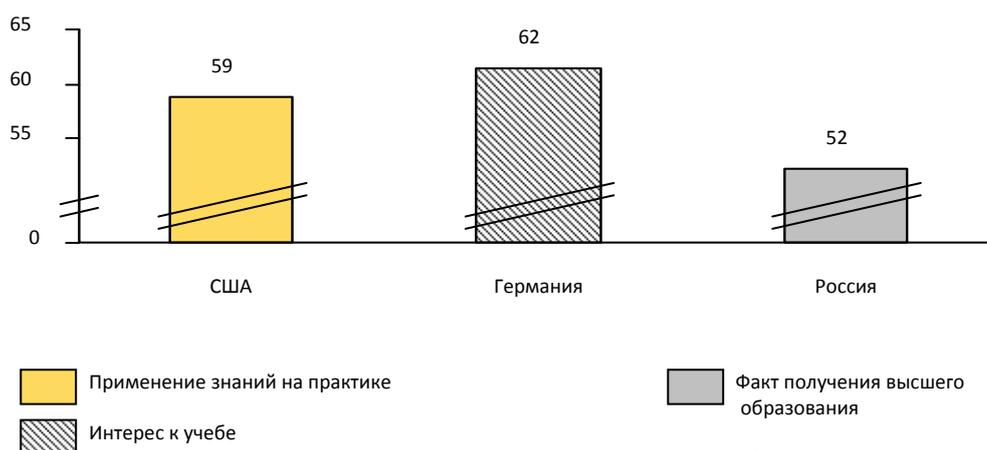


Рис. 1. Мотивация к образованию у студентов США, ФРГ и России, % (2008/09 гг.)

Итоги опросов 2014 и 2015 гг. показали существенные изменения в наборе навыков всех компонентов, входящих в группу учебно-познавательных и предпринимательских компетенций. В 2015 г. мотивационно-ценностный компонент был также перегружен таким мотивами, как получение отсрочки от службы в армии, нежелание идти на конфликт с родителями, получение престижного диплома, но добавился важный показатель – собственный выбор (рис. 5).

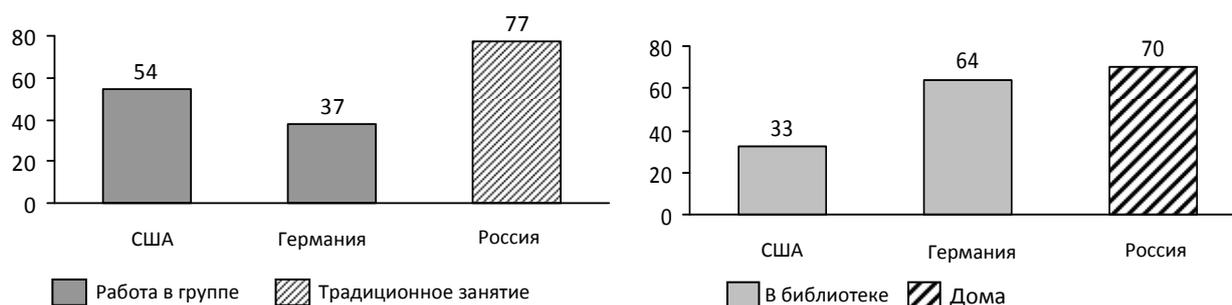


Рис. 2. Организация учебно-деятельностного процесса у студентов США, ФРГ и России, % (2008/09 гг.)

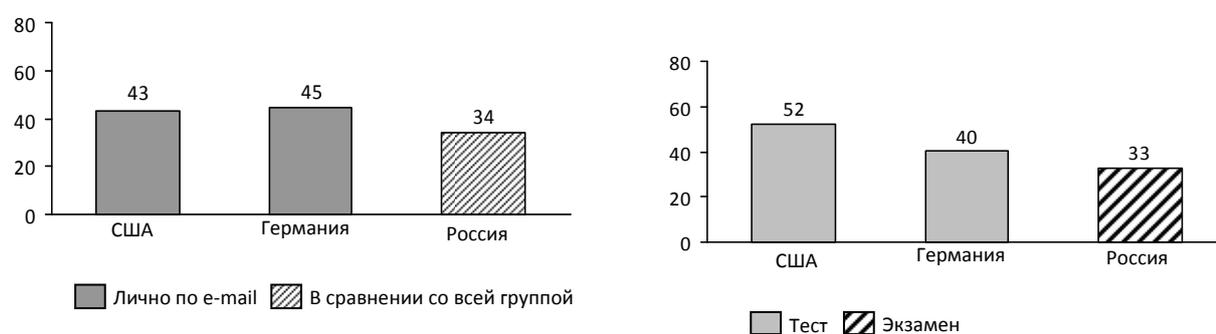


Рис. 3. Организация экзаменационного процесса и получения результатов у студентов США, ФРГ и России, % (2008/09 гг.)

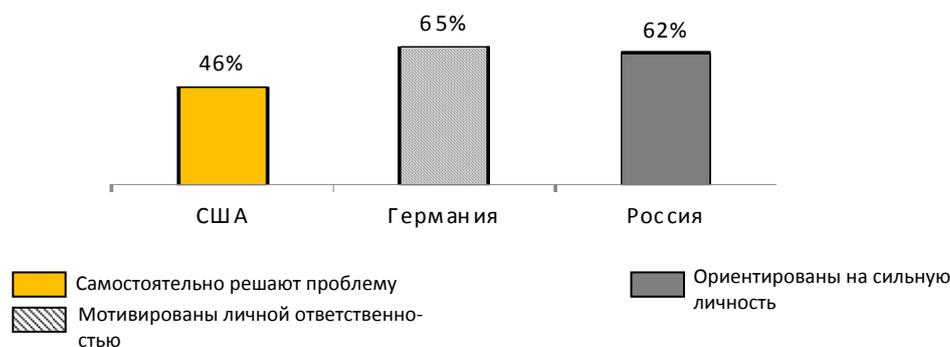


Рис. 4. Инициативно-лидерские качества у студентов США, ФРГ и России, % (2008/09 гг.)

В содержательном компоненте появились изменения, демонстрирующие положительную динамику. Студенты по-прежнему предпочитают традиционное обучение в вузе и занятия, но показатель «Предпочитают учить наизусть» снизился в 1,5 раза. Появилось большое количество студентов, предпочитающих практическую работу над проектом (рис. 6).

Рефлексивно-оценочный компонент в основной части остался без изменений, осталась тенденция сравнивать себя с другими, демонстрируются предпочтения частых проверок знаний. Но для 27 % опрошенных стали важны личные комментарии преподавателя по их работе.

Появляется инициативно-лидерский компонент. Студенты считают важным и необходимым настаивать на собственном мнении, учатся грамотно и эффективно распределять время в организации учебного процесса, берут на себя ответственность за это.

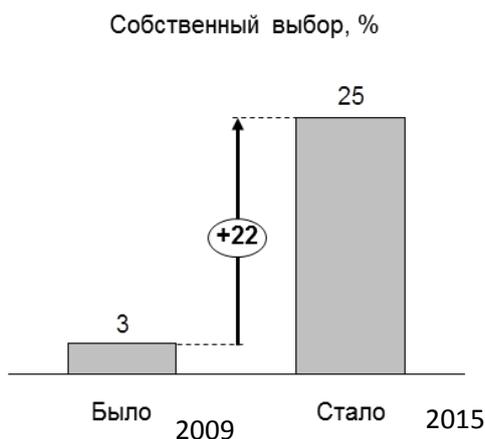


Рис. 5. Развитие мотивационно-ценностного компонента у студентов России, %

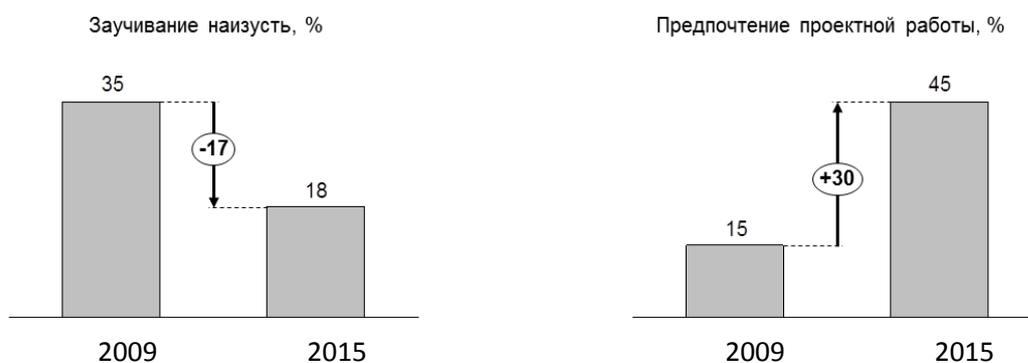


Рис. 6. Развитие содержательно-деятельностного компонента у студентов России, %

Студенты показывают готовность обучаться в рамках компетентностной модели, осознают важность общекультурных компетенций и группы УППК. Среди опрошенных студентов выделяются те, кто обучается по прогрессивной модели, с активным применением современных средств обучения и с большой долей проектной работы в учебном процессе.

Вторая волна исследований, проведенная в 2014/15 гг., показала существенные изменения в наборе компонентов по сравнению с результатами первой волны в 2008/09 гг. По самооценкам российских студентов становится заметно, что респонденты уделяют внимание практически всем навыкам, характеризующим компоненты группы УППК (слабым звеном по результатам второй волны оставался только мотивационно-ценностный компонент, по-прежнему перегруженный внешними мотивами). Но и в развитии этого компонента видна положительная динамика – появляется навык самомотивации, в то время как по результатам первой волны исследования он полностью отсутствовал. Студенты демонстрируют навыки способности к организации командной работы, познавательную активность и самостоятельность, ответственность, готовность к самосовершенствованию, умение убеждать. Это значит, что появился инициативно-лидерский компонент, полностью отсутствующий в 2008–09 гг., так как в то время у студентов не был обнаружен ни один из навыков, характеризующих данный компонент.

Так как функциональность образования рассматривается нами в оценке всех акторов образовательного процесса, то положительные изменения, связанные с готовностью студентов осваивать необходимые сегодня ключевые компетенции, нельзя рассматривать отдельно от остальных участников (преподавателей и работодателей). В 2015 г. нами было проведено 50 глубинных интервью с преподавателями вузов Нижнего Новгорода. Собранный материал был проанализирован при помощи метода контент-анализа. В результате проведенного анализа интервью мы получили массив данных, состоящий из 50 независимых утверждений, описывающих различные аспекты отношения экспертов,

в роли которых выступали преподаватели к компетентностной модели высшего образования и ключевым компетенциям. В итоге было получено девять групп факторов, отражающих мнение преподавателей относительно существующей компетентностной модели высшего образования и ключевых компетенциях (табл. 2).

Таблица 2

Факторы, описывающие текущую позицию преподавателей в отношении компетентностной модели высшего образования

Факторы	Лексемы
Навязанные Западом	<ul style="list-style-type: none"> • чуждые • примитивные • вызывающие деградацию
Спущенные сверху	<ul style="list-style-type: none"> • далекие от реальных людей • имитация деятельности власти
Непродуманные	<ul style="list-style-type: none"> • недоработанные • запутанные • бессмысленные
Ненужные студентам	<ul style="list-style-type: none"> • лишние • невостребованные
Созданные без учета специфики региональных вузов	<ul style="list-style-type: none"> • неадекватны текущему положению вещей • разработанные для престижных столичных вузов
Отнимающие время	<ul style="list-style-type: none"> • напрасная трата времени • забирают время от формирования профессиональных компетенций
Современные	<ul style="list-style-type: none"> • отвечающие требованиям рынка • сближающие образовательные системы
Не несущие угрозы	<ul style="list-style-type: none"> • универсальные • формирующие фундамент знаний
Ориентированные на студентов	<ul style="list-style-type: none"> • прививающие навыки, необходимые в дальнейшей жизни • повышающие конкурентоспособность

Результаты опроса показывают, что общее отношение к компетентностной модели со стороны преподавателей негативное, только три фактора из девяти носят положительную окраску. Исследование выявило некий внутренний дискомфорт, связанный с восприятием преподавателями компетенций как чего-то второстепенного, навязанного свыше, обосновывает позицию нежелания разбираться с этой моделью, подходить формально к ее реализации в вузах, нарушает коммуникацию между преподавателями и студентами в вопросах донесения смысла компетентностного подхода в образовании до обучающихся. При этом опросы студентов показывают, что личность преподавателя очень важна для обучающихся.

В декабре 2016 г. был завершен анализ ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. Всего было проанализировано 13 блоков: математика и механика, компьютерные и информационные науки, физика и астрономия, образование и педагогические науки, социология и социальные науки, экономика и управление, сервис и туризм, архитектура, химия техносферная безопасность и природообустройство, информатика и вычислительная техника, технологии материалов, политические науки и регионоведение. От двух до восьми направлений в каждом, итого – 50 стандартов. Данный анализ показал, что учебно-познавательная компетенция выделяется слабо, а о необходимости развития предпринимательской компетенции вообще говорится только в ограниченном количестве стандартов, связанных с экономикой и управлением.

Предпринимательская компетенция упоминается лишь в блоке «Экономика и управление», но и внутри этого блока наиболее полно она отражена лишь в стандарте по специальности «Управление персоналом» (табл. 3).

Таблица 3

Частота упоминаний предпринимательских компетенций в блоке общекультурных компетенций ФГОС ВО по направлению «Бакалавриат»

Способность к принятию решения	Способность к созданию команды	Способность к деловому общению
3	4	2

Количество базовых предпринимательских компетенций зависит от степени сложности задач, которые необходимо решить. Перечень этих компетенций, необходимых сегодня каждому выпускнику вуза, достигает 10 пунктов, в числе которых выдвижение и утверждение бизнес-идей, разработка бизнес-моделей и бизнес-планов, учреждение бизнес-единиц, разработка и вывод на рынок продукта и услуги, создание команды бизнеса, осуществление ресурсного обеспечения бизнеса, обеспечение безопасности бизнеса, его конкурентоспособности, ведение и развитие внутрифирменных и межфирменных бизнес-процессов и бизнес-коммуникаций, осуществление выхода из бизнеса.

Данные компетенции практически не отражены в блоках общекультурных компетенций ФГОС ВО 3+, даже в стандартах направления «Экономика и управление» нет такого подробного перечня предпринимательских компетенций.

Таблица демонстрирует ограниченное представление о предпринимательской компетенции в российском образовательном стандарте высшего образования. Необходима доработка ФГОС ВО 3+ в соответствии с требованиями функциональности образования, основанная на группе УППК. Для этого предлагаем в общем блоке общекультурных компетенций выделить отдельный блок, посвященный группе УППК, состоящий из 10 компетенций, формирующих способности. Выпускнику вуза в современном обществе необходимы знания и способности:

- 1) к объективному восприятию информации, ее анализу и обобщению;
- 2) к приобретению новых знаний с использованием современных технологий;
- 3) обладать высокой мотивацией к осуществлению своей профессиональной деятельности;
- 4) работать как самостоятельно, так и в коллективе;
- 5) к созданию команды;
- 6) к работе в конкурентных условиях;
- 7) к критическому осмыслению накопленного опыта и к переквалификации;
- 8) к принятию решений в нестандартных ситуациях и готовность, нести за них ответственность;
- 9) выдвигать и утверждать бизнес-идеи;
- 10) знание основных бизнес-процессов, способность к бизнес-коммуникации.

Мы же говорим о важности доработки ФГОС ВО 3+ в соответствии с требованиями современного функционального образования, основанного на УППК, для чего предлагаем в общем блоке общекультурных компетенций (ОК), который у разных специальностей варьируется от 13 до 22 пунктов, выделить отдельный блок, посвященный УППК, состоящий из 10 унифицированных компетенций, отвечающих за формирование способностей, необходимых выпускнику вуза в современном обществе знаний.

Обсуждение результатов исследования

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что понимание функциональности высшего образования в современном обществе знаний усложняется. Конкурентоспособное функционирование этого общества возможно при массовом проявлении личностями набора качеств, который ранее не был востребован. В число этих качеств входят способности к познанию и самообучению, инициативе и предпринимательству. Теперь вопрос о функциональности высшего образования тесно связан с тем, насколько образовательные учреждения формируют указанные способности, и удовлетворяют потребности населения, связанные не только с трудоустройством выпускников.

Мировая образовательная практика структурирует совокупность целевых способностей выпускника вуза в соответствии с принятой компетентностной моделью образования. Российская высшая школа в 2010г. приняла образовательные стандарты, основанные на компетентностном подходе.

В федеральных государственных образовательных стандартах используется модель, включающая три основные группы компетенций – общекультурные, общепрофессиональные и профессио-

нальные компетенции. При этом упомянутые выше компетенции, отражающие способности выпускника к познанию и инициативной деятельности, специально никак не выделяются в общем перечне группы общекультурных компетенций.

Основываясь на общемировом приоритете развития образования, заключающемся в повышении качества и актуальности обучения через формирование творческих, инновационных и предпринимательских компетенций, а также на проведенных исследованиях, необходимо обозначить ведущую роль группы учебно-познавательных и предпринимательских компетенций в структуре общей компетентностной модели и в обеспечении функциональности высшего образования в инновационном обществе с учётом опыта эволюционного развития компетентностных моделей в развитых странах.

Компетентностная модель эволюционирует в соответствии с требованиями функционального образования и нуждается в изменении набора компетенций, что необходимо и работодателям, желающим получить специалистов со сформированными новыми качествами. И если студенты испытывают потребность в получении УППК, хотя и не четко осознают, какие компетенции являются ключевыми, то преподаватели не всегда готовы обучать в соответствии с новыми требованиями. Вышеуказанные сложности связаны, безусловно, с тем, что компетентностный подход в российском высшем образовании используется относительно недавно. Компетентностная модель, внедряемая в российское образование, сталкивается с определенным противодействием на всех его уровнях, так как любое реформирование образовательной системы влечет за собой ряд сложностей, связанных с неготовностью всех участников образовательного процесса принимать изменения. Предложенный примерный набор УППК, состоящий из четырех компонентов, должен существенно упростить задачу тем, кто отвечает за формирование этих компетенций, а также тем, кто обучается по стандарту, и отвечает существующему социальному запросу.

ФГОС ВО поколения 3+ направления бакалавриат содержит прогрессивный посыл, так как он содержит не перечень дисциплин, который необходимо изучить, а перечень навыков, нужных современному конкурентоспособному специалисту. Доработка ФГОС ВО и его дополнение перечнем крайне актуальных на сегодня компетенций группы УППК отвечает социальному запросу всех участников образовательного процесса и обеспечивает функциональность высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Документы саммита G8 в Санкт-Петербурге. URL: <http://g8russia.ru/docs/10.html>.
2. Экономика и социология знания: итоги и перспективы. Отчеты по программе фундаментальных исследований Президиума РАН «Экономика и социология знания» / Научный совет по Программе фундамент. исслед. Президиума Российской академии наук «Экономика и социология знания». М.: ИСПИ РАН, 2012. 892 с.
3. Frank D.J., Meyer J.W. University expansion and the knowledge society // *Theory & society*. 2007. № 4. P. 287-311.
4. Формирование общества, основанного на знаниях: новые задачи высшей школы: Доклад Всемирного банка. М.: Весь мир, 2003. С. 17.
5. Росновская Л.В. Компетентностная модель молодого специалиста в России и за рубежом // *Теория и практика общественного развития*. 2012. № 5. С. 145-150.
6. Leape L.L., Fromson J.A. Problem doctors: is there a system-level solution? // *Annals of Internal Medicine*. 2006. № 144 (2). P. 107-115.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
8. Новиков А.М. Профессиональное образование России: перспективы развития. М.: ИЦНПО РАО, 1997. 203 с.
9. Delamare F., Winterton J. What is competence? // *Human Resource Development International*. 2005. № 1. P. 27-46.
10. Spencer L.M., McClelland D.C. and Kelner S. *Competency Assessment Methods*. Boston, M. A.: Hay/McBer, 1997. 379 p.
11. Minoru T. *Aufbruch in die Wagnisrepublik. Neue Chancen für den Standort Deutschland*. Düsseldorf: Econ Verlag, 1998. 295 s.
12. Straka G.A. *Neue Lernformen / Alte Lernformen: Gestaltungsaspekte der Berufsbildung in Deutschland*. In Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2005. 111 s.
13. Дахин А.Н. Компетентностное обучение в России и за рубежом: попытка сопоставления // *Вопр. информатизации образования*. 2011. Сент.-дек. С. 56.
14. Грудзинский А.О., Палеева О.А. Компетентностный подход как основа функционального высшего образования в США и Германии: опыт для России // *Вестн. Нижегородского государственного ун-та им. Н.И. Лобачевского*. 2014. № 2(1). С. 25-34.

15. Грудзинский А.О., Палеева О.А. Учебно-познавательная компетенция как базовый элемент функционального образования // Вестн. Нижегородского государственного ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 1(37). С. 107-115.
16. Грудзинский А.О., Палеева О.А. Функциональность образования в оценке акторов процесса // Вестн. Нижегородского государственного ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2016. № 3(43). С.75-82.

Поступила в редакцию 28.03.17

A.O. Grudzinskiy, O.A. Paleeva

COMPETENCE' MODEL AS A CRITERION OF THE EDUCATION'S FUNCTIONALITY

The article analyses the notion of education's functionality in the modern society. The author highlights the fact that requirements to the results of the education process evolve in accordance with the evolution of society's and economy's demand. Transformation of the industrial society into innovation one triggered a change of paradigm in higher education. Presently, in addition to Humboldt dichotomy "science – education" higher education also includes entrepreneurship leading to innovation activities. New university paradigm is defined as the "knowledge triangle" – "science- innovation-education". Modern functional education has to live up to the expectations. Competence model included into the system of higher education and provided for in the federal educational standards is considered to be the education's functionality criterion. Taking into account the new paradigm of higher education the author recommends to include into the competence set a group of educational/cognitive and entrepreneurship competences because creativity and entrepreneurship are the moving factors of the innovation society. The author presents the results of the study of the evolution of competence model in the first world. In particular, the author analyses three basic approaches to evaluation of educational results based on competences: behavioral (USA), functional (Great Britain), multidimensional (France) and holistic (Germany). The author also describes the results of the research of students' and teachers' opinion with regards to key competences increasing the functionality of education, and also the results of 50 educational standards' research aimed at defining the degree of emphasis on the competences required of a specialist in the modern world. On the basis of the conducted research the author suggests an update of the federal educational standards on the first level of education, specifying a number of key competences that increase the relevance of education.

Keywords: functionality of education, innovation knowledge society, competence educational model, educational/cognitive and entrepreneurship competences, components of educational/cognitive and entrepreneurship competences.

Грудзинский Александр Олегович,
доктор социологических наук, профессор,
директор Института экономики и предпринимательства,
заведующий кафедрой университетского менеджмента
и инноваций в образовании

ФГАУ ВО «Национальный исследовательский
Нижегородский университет им. Н.И. Лобачевского»
603950, Россия, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23
E-mail: aog@unn.ru

Палеева Ольга Александровна,
старший преподаватель кафедры международного
менеджмента

ФГОУ ВО «Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет»
603000, Россия, г. Н. Новгород, ул. Ильинская, 65
E-mail: palolga@yandex.ru

Grudzinskiy A.O.,
Doctor of Sociology, Professor,
Director of Institute Economics and Entrepreneurship,
Head Chair of University Management and Innovation
in Education

Nizhny Novgorod Lobachevsky University
prosp. Gagarina, 23, Nizhni Novgorod, Russia, 603950
E-mail: aog@unn.ru

Paleeva O.A.,
Senior Lecturer at the Department of International
Management
Nizhny Novgorod State University
of Architecture and Civil Engineering
P'inskaya st., 65, Nizhni Novgorod, Russia, 603000
E-mail: palolga@yandex.ru