

УДК 378

ИДЕНТИФИКАЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

Еремина А.В., Зороастрова И.В., Сучкова Е.О.

В статье рассматриваются проблемы идентификации ключевых компетенций у выпускников вузов в свете различий существующих подходов к определению понятий «компетенция» и «ключевая компетенция». Представлены результаты исследования самоидентификации ключевых компетенций у выпускников университета, определены наиболее востребованные группы компетенций.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, ключевые компетенции, выпускники вузов, образовательные стандарты, проблемы трудоустройства выпускников, выход на рынок труда.

THE IDENTIFICATION OF KEY COMPETENCIES OF UNIVERSITY GRADUATES

Eremina A.V., Zoroastrova I.V., Suchkova E.O.

The article focuses on problems of key competences identification of university graduates in the view of existing approaches to definitions of “competence” and “key competence”. The authors consider the results of self-identification of key competences by university graduates and found out the more important groups of competences.

Keywords: competence, competency, key competences, alumni, graduates, educational standards, problems of graduates' employment, entry to the labor market.

Одним из важнейших критериев оценки деятельности современных вузов выступает т.н. «качество выпускников» – показатель достаточно размытый, поскольку в настоящее время не существует четких критериев его формирования. В академической литературе качество выпускников наиболее часто оценивается с точки зрения их востребованности на рынке труда. При

этом значительное количество исследований и мониторингов сосредоточены на оценке формализованных показателей трудоустройства выпускников: работа по специальности, занимаемая должность, заработная плата и т.д. Между тем непрерывные и быстрые изменения (технологий, рынков, рисков) в экономике создают объективные трудности точного соответствия профессиональной подготовки структуре рабочих мест и специальностей. Формальные критерии соответствия образования кандидата вакантной позиции работодателя все чаще дополняются требованиями к общим профессиональным и надпрофессиональным (метапрофессиональным) компетенциям [18].

Процессы получения специализированных знаний перемещаются из вузов на рабочие места, во внутрифирменную систему обучения, корпоративные университеты. Исследования показывают, что большинство крупных компаний в России, как и во всем мире, несут существенные финансовые затраты, связанные с дополнительным обучением работников, в том числе выпускников вузов [14]. На первый план для работодателей выходят способности кандидатов к обработке информации, а также различные поведенческие навыки, позволяющие успешно взаимодействовать с другими людьми и гибко реагировать на изменения среды [21]. Парадигма инновационной экономики требует трансформации основ социального позиционирования «от материального капитала и однократно освоенной профессии к социальному капиталу и способности к адаптации» [2].

Талант, креативность и инициативность человека становятся важнейшими ресурсами экономического и социального развития, а формирование эффективно функционирующего кадрового потенциала, отвечающего требованию непрерывного обновления знаний, умений и навыков – важнейшей задачей системы образования. В этих условиях, безусловно, меняются и требования к результатам образовательной деятельности, повышается актуальность формирования компетенций, соответствующих новым запросам рынка труда.

Предлагаемая статья фокусируется на проблемах идентификации и самоидентификации ключевых компетенций выпускников вузов. Целями данной работы являются рассмотрение подходов к выявлению ключевых компетенций, востребованных рынком труда, а также анализ особенностей их самоидентификации на примере студентов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в Нижнем Новгороде.

Научным проблемам формирования компетенций посвящены труды российских и зарубежных исследователей: В.И. Байденко, А.Г. Бермуса, А.Н. Дахина, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.Г.Сергеева, Г.К. Селевко, Г.С. Трофимовой, А.В. Хуторского, О.В. Чураковой и др. Следует отметить, что до настоящего времени в научной литературе не существует однозначной трактовки терминов «компетенция» и «компетентность», а также мнения относительно их сопоставимости.

Выделяют два противоположных подхода: синонимизирующий и дифференцирующий рассматриваемые категории [10]. В первом случае компетентность отождествляется с компетенциями (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.), во втором – вводится принципиальное разграничение (Э.Ф.Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.). Так, А.В.Хуторской понимает под компетенцией «некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество (характеристику)» [17]. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. В то время как компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. И.А. Зимняя рассматривает компетенции как интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и

социальными требованиями, а также личностными ожиданиями [8]. С точки зрения Э.Ф. Зеера компетенции представляют собой обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, способности человека реализовывать на практике свою компетентность [6].

Заметим, что Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО) не включают прямого понятия компетентности. Они определяют компетенцию как динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимых для эффективной профессиональной и социальной деятельности и личностного развития выпускников, и которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы.

Далее авторы статьи будут придерживаться мнения, что компетенция – это способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях; структурный элемент, необходимый для формирования компетентности, как интегральной личностной характеристики.

Учитывая вышеизложенное, вполне ожидаемой становится и неоднозначность походов к выделению ключевых компетенций. Немецкий педагог-психолог Ф. Вайнерт в числе ключевых компетенций (компетентностей) называет, среди прочих, владение устной и письменной речью на родном языке, математику, чтение и восприятие информации, иностранные языки, навыки использования медийных средств, стратегии обучения, социальные навыки, нестандартное мышление, способность к критической оценке информации, самокритику. Компетентности по Вайнерту – это «наличные когнитивные способности и навыки индивида решать определенного рода проблемы, которые индивид может иметь или овладеть ими посредством обучения, как и связанные с ними мотивационные, волевые и социальные предрасположенности и способности, позволяющие использовать

их (компетентности) для успешного и ответственного решения проблем в вариативных ситуациях» [5].

В типологии ключевых компетенций выделяются социальная (способность обмениваться информацией, общаться, устанавливать и поддерживать социальные связи), личностная (дисциплина, мотивация, самосознание, гибкость и др.), методическая (способность разрабатывать, выбирать и применять соответствующие стратегии решения проблем) и деловая (знания и способности, выходящие за рамки определенной профессиональной сферы). Концепция Ф.В. Айнерта была положена в основу ряда крупных международных исследований, в т.ч. проектов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «Определение и отбор компетентностей: теоретические и концептуальные исследования» (Definition and Selection of Competencies, DeSeCo, с 1998 г.) и «Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся» (Programme for International Student Assessment, PISA, с 2000 г.).

Исследование Дж. Соланда, Л. Гамильтон и Б. Стехера, посвященное оценке ключевых компетенций XXI века, рассматривает категории когнитивных, меж- и внутриличностных компетенций [23].

В группу когнитивных компетенций входят: *академическое мастерство* (знания по основным образовательным программам, владение иностранными языками и т.д.), *критическое мышление* (индуктивные и дедуктивные рассуждения, проведение анализа, способность формулирования выводов и оценок), *креативность* (творческий подход к решению проблем). Обладание критическим мышлением имеет решающее значение для построения успешной карьеры, поскольку в условиях конкурентной экономики компании заинтересованы в сотрудниках, вовлеченных в процессы непрерывного улучшения управления, продуктов или услуг. Исследование также связывают критическое мышление с другими важными социальными результатами: граждане, способные критически мыслить, вероятнее, более самостоятельны и менее зависимы от государственных ресурсов. Аналогичный эффект оказывает

творчество, являясь движущей силой инноваций и предпринимательства, поэтому развитию данной компетенции уделяется все большее внимание в образовательных программах по всему миру.

Группу межличностных компетенций формируют: *коммуникации и сотрудничество* (способность к совместной работе, разрешению конфликтов, ведению переговоров), *лидерство* (включает аспекты общения и сотрудничества, наряду с чувством видения будущего и компетенций, связанных с работой с людьми), *глобальное сознание* (понимание как события, происходящие в одной части мира влияют на людей, экономику в другой его части, сочувствие к людям различных культурных традиций).

Внутриличностные компетенции представляют: *умение учиться* («метапознание», способность студента самостоятельно определиться с проблемой или задачей, понимать как, какими способами достичь прогресса в решении), *внутренняя мотивация* (интерес или желание заниматься определённой деятельностью, активизирующие поведение, направленное на достижение конкретных целей), *выдержка* (умению ставить долгосрочные цели и добиваться их, завершать длительные, многоэтапные проекты).

Авторы доклада подчёркивают, что представленный перечень не является окончательным, он обсуждается и может видоизменяться. Добавим, что согласно прогнозам других экспертов в экономике ближайшего десятилетия будут, например, востребованы *трансдисциплинарность, умение работать в виртуальной команде, кросс-культурность и адаптивное мышление* [20].

В российской научной литературе с понятием ключевых компетенций зачастую отождествляются общие, базовые, универсальные, транспредметные, метапредметные, метапрофессиональные, а также систематичные компетенции [1]. Например, Э.Ф. Зеер называет ключевыми или универсальными «компетенции широкого спектра использования», определяющие «реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций» [7]. По мнению А.В. Хуторского ключевые компетенции метапредметны и интегративны по своей природе, поскольку их источниками являются различные сферы

культуры и деятельности [18]. Тем не менее, можно выделить основные признаки ключевых компетенций. Во-первых, они представляют собой различные универсальные ментальные средства, инструменты (способы, методы, приемы) достижения человеком значимых для него целей (результатов). А во-вторых, позволяют самостоятельно и в сотрудничестве с другими достигать результатов в неопределенных, проблемных ситуациях, для разрешения которых отсутствует полный комплект наработанных средств. В рамках данной работы наиболее логичными представляются следующие определения ключевых компетенций:

– совокупность базовых знаний, общих (универсальных) умений, личностных качеств, позволяющих достигать положительных результатов в профессиональной и других областях жизнедеятельности [4];

– междисциплинарные, интегрированные, выходящие за пределы направления подготовки знания, умения, способности, обеспечивающие долговременную основу успешной деятельности выпускника в сфере образования и современных технологий [19].

Очевидно, что компетентностный профиль выпускника вуза должен соотноситься с направлением и уровнем профессиональной подготовки, поэтому при разработке образовательных стандартов, программ дисциплин, учебно-методических материалов необходимо обеспечение комплексности представляемого в них содержания с точки зрения вклада в формирование общих (ключевых) компетенций. Фокусируясь на этой функции российских стандартов высшего образования, стоит упомянуть работу Г.Б. Голуб, И.С. Фишман и Л.И. Фишман [3].

На основании результатов анализа более чем двухсот ФГОС ВО авторами сделан неожиданный вывод о том, что «строго говоря, стандарт ничего не требует от вуза в плане формирования общих компетенций». Вместе с тем выделяются общекультурные компетенции, которые также могут быть отнесены к ключевым: *работа с информацией* (восприятие, получение, извлечение, систематизация, структурирование, обработка, анализ, синтез,

обобщение, критическое резюмирование, критическая оценка, способность к самообразованию и саморазвитию), *коммуникация* (устная, письменная, работа в команде/коллективе), *самоуправление и разрешение проблем*. Отмечается, что с повышением уровня образования (бакалавриат/ магистратура) в содержании ФГОС ВО не меняются формулировки общих компетенций в сфере работы с информацией и в сфере коммуникации, однако прослеживается тенденция к усложнению деятельности обучающегося в сфере самоменеджмента и разрешения проблем.

Следствием отсутствия четкого понимания требований к уровню общекультурных компетенций на уровне образовательных стандартов является отсутствие единой (унифицированной) системы оценивания выпускников. В качестве одного из подходов к проблеме может быть упомянут проект Института образования НИУ ВШЭ «Разработка и апробация модели оценки компетенций выпускников-бакалавров в области экономики и социологии». Оценка компетенций осуществляется с помощью автоматизированного теста РИК [13], при разработке которого авторы ориентировались на систему тестирования Collegiate Learning Assessment (CLA), используемую за рубежом для мониторинга университетов на предмет владения выпускниками базовыми навыками *критическое мышление* и *письменная коммуникация*.

Задачей тестирования является проверка базовых компетенций выпускников на основании профильной предметной базы ФГОС. Анализируются три комплексных навыка: *решение проблем* (идентификация, формулирование, соотнесение с имеющейся информацией, выделение основных этапов, учет факторов, влияющих на процесс решения, выбор критериев и оценка эффективности решения), *информационная грамотность* (формулирование информационных запросов, оперативное получение доступа к необходимой информации, отбор, критическая оценка полученной информации и найденных ресурсов, использование в соответствии с поставленными целями), *критическое мышление* (понимание проблемы, способность формулировать, собирать, интерпретировать необходимую информацию,

приходить к обоснованным заключениям, осуществлять их проверку, рассматривать несколько альтернативных точек зрения). Тест включает различные типы заданий, для решения которых необходимо использовать базовые и профильные знания, навыки информационной грамотности, критического мышления. Проект успешно прошел апробацию, однако о его массовом применении говорить пока преждевременно.

Проведенные Я.М. Рощиной и И.С. Русских исследования потребностей рынка труда показывают, что российские работодатели, достаточно высоко оценивая базовые профессиональные навыки выпускников вузов, значительно менее удовлетворены уровнем развития ключевых компетенций [14]. А.А. Малышева и И.В. Невраева приводят краткий список ключевых компетенций, ожидаемых от молодых специалистов: *склонность к саморазвитию, навыки коммуникации, способность получать результат, восприимчивость к новому* [11]. А.И. Подольский, основываясь на результатах опроса руководителей компаний, среди компетенций, остро востребованных российским менеджментом, называет *способности принимать нестандартные решения, работать с людьми, решать проблемы, открытость к новым идеям, способность планировать деятельность, эмоциональная стабильность, умение избегать возникновения конфликтных ситуаций* [12]. Исследование Московской школы управления «Сколково» выделяет ряд надпрофессиональных навыков и умений, которые также могут рассматриваться в качестве ключевых компетенций: *системное мышление (умение работать со сложными системами), межотраслевая коммуникация, управление проектами и процессами, программирование (в т.ч. работа с искусственным интеллектом), клиентоориентированность, мультиязычность и мультикультурность, работа в коллективах и командах, работа в режиме неопределенности, способность к творчеству/эстетика, бережливое производство* [9].

Отмечается, что в российской практике большая часть оценок ключевых компетенций выпускников выполняется силами (и в интересах) работодателей,

во время прохождения процедуры отбора на работу в крупные международные компании [19]. Зачастую оценка сводится к формальным психологическим тестам или собеседованию [15]. В последнее время ряд компаний предлагают специальные программы для студентов выпускных курсов, предусматривающие командное решение кейсов, написание эссе по заданной проблеме, презентация результатов английском языке и т.д. (примером могут служить стипендиальная программа PwC, международный конкурс бизнес-кейсов KPMG, конкурсы Сбербанка). Такой подход позволяет работодателям заблаговременно выделить перспективных кандидатов, обладающих высоким уровнем развития ряда ключевых компетенций.

Крупные компании, заинтересованные в поиске «талантов» также могут выступать в качестве инициаторов прикладных социологических исследований студентов и выпускников, включающих оценку личностных качеств. Среди последних опытов в этой сфере может быть отмечен опрос консалтинговой компании *Universum*, охвативший около 19 тысяч студентов почти 100 российских вузов [22]. В разделе, посвященном изучению способности к трудоустройству, оценивались несколько групп ключевых компетенций: *интернациональное мышление* (компетенции, востребованные в глобальной экономике, способности видеть возможности личностного роста, справляться со сложными ситуациями и влиять на других), *лидерский потенциал* (способности оценивать ситуацию в целом, работы в команде, принятия решений), *готовность менять правила игры* (способности влиять на ход событий, глубоко взаимодействовать с другими людьми, строить прочные, доверительные отношения для получения новых идей), *мышление, основанное на непрерывном обучении* (способности к обучению действием, непрерывному саморазвитию). Результаты исследования показали, что высоким уровнем компетенций, характеризующим «таланты», обладали не более 1/5 респондентов (в том числе интернациональным мышлением: 10%, лидерским потенциалом: 4%, готовностью менять правила игры: 11%, мышлением,

основанным на непрерывном обучении: 20%). При этом уверенность в своих персональных компетенциях подтвердили лишь 31% студентов.

Очевидно, что раннее выявление проблем, связанных с недостаточным уровнем развития ключевых компетенций, позволило бы выпускникам успешнее действовать на рынке труда, получая возможность более эффективной реализации своих профессиональных навыков. С целью анализа особенностей компетентностной самоидентификации авторами было проведено социологическое исследование студентов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в Нижнем Новгороде (НИУ ВШЭ – Нижний Новгород). В анкетном опросе приняло участие 317 студентов, преимущественно бакалавры 3 и 4 года обучения (57,1% и 38,5% от общего числа респондентов, соответственно), а также незначительное число магистрантов (3,4%), обучавшихся на различных факультетах (информатики, математики и компьютерных наук (ИМКН) – 31,2%; менеджмента - 23,7%; права – 18,9%; экономики – 18,3%, гуманитарных наук – 7,9%).

Анкета включала блоки оценки респондентами двух групп компетенций. В первую группу были включены *внутриличностные* и *коммуникативные* ключевые компетенции (способности концентрироваться/нацеленности на достижение результата, способностей действовать в условиях неопределенности и стресса, письменно/устно излагать свои мысли, вести переговоры, работать в команде), во вторую – *академическое мастерство* (уровень общей теоретической подготовки, владение английским языком, информационными технологиями, способность применять полученные знания на практике) и дополнительные характеристики, сигнализирующие *проактивное поведение* респондентов на рынке труда (наличие дополнительных сертификатов, опыт работы). В завершение, респондентам был предложен открытый список возможных обучающих программ, нацеленных на личностное развитие и получение навыков прохождения основных этапов трудоустройства.

Представление о «системе ценностей», присущей респондентам, дает распределение модальных оценок ключевых компетенций и дополнительных характеристик, полученное по результатам индивидуальных рейтингов (выбор пяти наиболее важных позиций). По общему мнению студентов, наиболее востребованными рынком труда, а значит, наиболее значимыми, являются *нацеленность на результат, способность применять полученные знания на практике и наличие опыта работы*. Анализ выборок по курсам и факультетам показывает, что эти варианты заняли первые места в рейтингах от 15 до 33% опрошенных (общее число упоминаний: 62-75%).

При этом кардинально разошлись мнения относительно важности способностей четко и убедительно излагать свои мысли (как устно, так и письменно). Так, усредненная вторая позиция в общем рейтинге по возрасту «распадается» на первое (указали 16% студентов 3 курса) и последнее (17,2%, 4 курс) места. Вариации мест по факультетам (ИМКН: 1, менеджмента: 3-5, экономики: 1-2, права: 2, гуманитарных наук: 4) дают основание думать об отсутствии четких представлений на этот счет, вынесенные суждения, скорее, связаны с представлениями о востребованности рынком труда собственных компетенций, сформировавшихся в процессе обучения.

Достаточно низкими, не выше 3 места в рейтинге, оказались оценки значимости стрессоустойчивости и коммуникативных компетенций – способностей вести переговоры и работать в команде. Представления лишь немногих студентов основывались на личном опыте: лишь 6,7% опрошенных третьекурсников и 17,2% четверокурсников имели сколько-нибудь существенный опыт работы (опыт магистрантов был более весомым, однако, доля респондентов этой группы незначительна).

Сравнивая полученные результаты с данными мониторинга выпускников, проводимых ежегодно Центром внутреннего мониторинга ВШЭ, отметим, что уже небольшой опыт полной занятости (5-6) в корне меняет представление о приоритетах. Топ-3 важности (4,5 баллов из 5) ключевых компетенций, по версии выпускников бакалавриата: *выполнять необходимую работу в срок за*

ограниченное время, справляться с большим объемом работы, сотрудничать с другими людьми и разрешать конфликты. В то же время наибольшие трудности выпускники испытывали в связи с недостаточным развитием (3,4-3,5 баллов из 5) того же умения сотрудничать с другими людьми и разрешать конфликты, применять профессиональные знания на практике, способности самостоятельного целеполагания и определения способов достижения поставленных целей.

Интересно, что две из вышеназванных компетенций были отмечены подавляющим большинством студентов в качестве своих «сильных сторон». В первой группе компетенций это *нацеленность на результат* (58,4% всех опрошенных), *способность работать в команде* (46,7%), *способность действовать в условиях стресса* (43,5%), во второй – *владение английским языком* (47,7%) и *уровень общей теоретической подготовки* (17,7%). Однако, как уже было показано, отсутствие полноценного трудового опыта снижало ценность самоидентифицированных преимуществ. В списке «слабых» ключевых компетенций умеренно лидируют *владение информационными технологиями* (25,6% всех опрошенных), *способность к ведению переговоров* (20,2%), все та же *стрессоустойчивость* (18,9%) и *способность излагать свои мысли* (14,1%).

Отметим, что дефицит владения информационными технологиями в равной мере ощущался студентами всех направлений подготовки, в том числе будущими специалистами в области компьютерных наук (очевидно, лучше других понимающих возможности этой сферы). А недостаточность переговорных навыков и умения излагать свои мысли, хотя и не отнесенных к числу наиболее востребованных работодателями, является источником определенной тревоги. Ожидаемо, что гораздо более серьезной проблемой, по сравнению с уровнем развития компетенций, для студентов представляется *отсутствие опыта работы* (48,3%). Ощущение уязвимости провоцирует и *отсутствие дополнительных сертификатов* (19,6%), которые отчасти могли бы компенсировать отсутствие опыта в глазах работодателей.

Оценивая свои шансы на рынке труда, студенты в целом занимают достаточно активную позицию и стремятся к развитию важных для них компетенций. Практически все респонденты обозначили заинтересованность в программах дополнительного образования, нацеленных на личностное развитие и получение навыков прохождения основных этапов трудоустройства (см. таблицу). Наибольший интерес вызвали возможности овладения навыками *прохождения собеседования*, а также *искусства презентации*, их указали более половины общего числа опрошенных. Можно видеть, что список популярных программ практически не дифференцируется по наиболее «слабым» позициям первой группы (внутриличностные и коммуникативные ключевые компетенции). Однако обладатели слабых сторон относительно более заинтересованы в улучшении своих личностных качеств и коммуникативных способностей, в том числе необходимых для взаимодействия с работодателями.

Потребность в программах дополнительного образования

| Название программы | Доля всех респондентов (в процентах) | Доля респондентов, отметивших слабый уровень способности (в процентах) | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--|---------------------|--------------------------------|
| | | вести переговоры | излагать свои мысли | действовать в условиях стресса |
| Управление конфликтами | 37,5 | 36,4 | 33,3 | 36,1 |
| Деловое общение | 30,9 | 39,4 | 42,2 | 32,8 |
| Работа в команде, управление командой | 28,8 | 25,8 | 31,1 | 24,6 |
| Тайм-менеджмент | 40,6 | 53,0 | 44,4 | 44,3 |
| Самоменеджмент | 37,5 | 34,8 | 44,4 | 42,6 |
| Искусство презентации | 54,4 | 66,7 | 80 | 65,6 |
| Методы личного и командного коучинга | 25,3 | 31,8 | 31,1 | 23,0 |
| Целеполагание | 15,3 | 21,2 | 31,1 | 16,4 |
| Составление резюме | 44,1 | 53,0 | 44,4 | 37,7 |
| Прохождение собеседования | 65,3 | 69,7 | 71,1 | 62,3 |

Проведенный анализ дает представление как о потребности обучающихся в развитии ключевых компетенций, так и о существовании закономерных разрывов в представлениях студентов и выпускников. Вопрос оценивания ключевых компетенций, по-прежнему, остается дискуссионным для академического сообщества. Очевидно, что расхождения также будут наблюдаться при сравнении взглядов других стейкхолдеров (работодателей, родителей, преподавателей). Объединяет все стороны заинтересованность в том, чтобы необходимый набор компетенций, определяющих возможности дальнейшего развития индивида и совершенствования его трудовых навыков, был сформирован в процессе обучения студента.

Многочисленные исследования показывают, что условия, способствующие достижению желаемого результата, обеспечиваются использованием в образовательном процессе активных практик [16]. В их числе проектная работа в малых группах, проекты для реального заказчика, публичная презентация результатов своей работы, получение опыта работы в разных компаниях, междисциплинарная коммуникация и др. Возможности постоянного расширения и апгрейда компетенций обучаемых достигаются за счет повышения академической мобильности, гибких образовательных траекторий, усиления роли самостоятельной работы. В рамках современной парадигмы непрерывного образования вуз способен не только выполнять функции оператора формального или дополнительного образования, но и стать коммуникативной площадкой для всех стейкхолдеров, обеспечивая необходимые условия для развития личности, отвечающей требованиям инновационной экономики.

Среди прочих, задачей вуза становится стимулирование информационного обмена между образовательным и бизнес сообществами, создание системы мер, направленных на расширение мировоззрения обучающихся, осознания ими необходимости непрерывного (пожизненного) образования как основного фактора развития карьеры. Важными элементами такой системы служат различные неформальные мероприятия для студентов с

участием работодателей и выпускников: образовательные (карьерные школы, мастер-классы, воркшопы), экспертные (круглые столы, дебаты), рекрутинговые (ярмарки вакансий, ассесмент-центры, тестирования), командообразующие (деловые игры, чемпионаты по решению кейсов) и т.д. Расширение спектра возможных коммуникаций стимулирует развитие неформальной составляющей образования, самомотивацию и самоменеджмент, индивидуализацию образовательных траекторий, когда «большую часть набора образовательных услуг формирует уже не педагог/государство по отношению к незрелому/пассивному обучаемому, а самостоятельный человек для себя самого» [2]. На первый план выступают ценности, определяющие для системы образования в инновационной экономике: культура поиска, обновления, использование широкого спектра образовательных технологий и ресурсов, нацеленность на непрерывное совершенствование ключевых и профессиональных компетенций.

Список литературы:

1. Аргунова П.Г. Теоретические аспекты ключевых компетенций // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 12-2. С. 153-157.
2. Волков А.Е., Кузьминов Я.И., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. Материал для обсуждения // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 32-65.
3. Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Общие компетенции выпускников высшей школы: что стандарт требует от ВУЗа // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 156-173.
4. Двучичанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] // Наука и образование: электронное научно-техническое издание. 2011. № 4. URL: <http://goo.gl/9f40qT> (дата обращения: 01.12.2015).

5. Загвоздкин В.К. Проблема ключевых компетентностей в зарубежных исследованиях // Вопросы образования . 2009. № 4. С. 257-272.

6. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. №3. С. 27-40

7. Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46-56.

8. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. №. 8. С. 20-26.

9. Конанчук Д.С. Как учить компетенциям будущего? [Электронный ресурс] // Материалы международной конференции «Ключевые компетенции XXI века: новые измерения грамотности современного человека». М.: НИУ ВШЭ, 2014. URL: <http://goo.gl/4QRRjm> (дата обращения: 01.12.2015).

10. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2011. № 12. Т. 2. С. 102-104.

11. Малышева А.А., Невраева И.В. Компетенции молодых выпускников глазами работодателей // Известия ТПУ. 2006. № 8 (309). С. 225-228.

12. Подольский А.И. Возможно ли создание универсальной модели ключевых компетенций? [Электронный ресурс] // Материалы международной конференции «Ключевые компетенции XXI века: новые измерения грамотности современного человека». М.: НИУ ВШЭ, 2014. URL: <http://goo.gl/scfjCa> (дата обращения: 01.12.2015).

13. РИК: тестирование для бакалавров [Электронный ресурс] // Разработка и апробация модели оценки компетенций выпускников-бакалавров в области экономики и социологии [сайт]. 2015. URL: <http://goo.gl/58eBmQ> (дата обращения: 01.12.2015).

14. Рощина Я.М., Русских И.С. Мониторинг экономики образования. Стратегии работодателей в сфере обучения персонала в 2007, 2009 и 2010 гг. Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2011. № 7 (54). 36 с.

15. Сидорин А.В. Метод оценки компетенций выпускников вуза и специалистов предприятий [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». 2012. № 4 (13). URL: <http://goo.gl/DnqNg7> (дата обращения: 01.12.2015).

16. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // Вопросы образования. 2012. № 2. С.159-191.

17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. № 23. URL: <http://goo.gl/6jmFhS> (дата обращения: 01.12.2015).

18. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] // Интернет-журнал Эйдос. 2012. № 1. URL: <http://goo.gl/x4vQlu> (дата обращения: 01.12.2015).

19. Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы // Образование и наука. 2013. № 4 (103). С. 40-57.

20. Davies A., Fidler D., Gorbis M. Future Work Skills 2020 [Электронный ресурс] // Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute [сайт]. 2012. URL: <http://goo.gl/N5MXWz> (дата обращения: 01.12.2015).

21. OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills [Электронный ресурс] // OECD iLibrary [сайт]. 08.10.2013. URL: <http://goo.gl/0En3Bj> (дата обращения: 01.12.2015).

22. Snapshot 2015: Talent Insights & Trends [Электронный ресурс] // Universum Global [сайт]. 2015. URL: <http://goo.gl/X08Src> (дата обращения: 01.12.2015).

23. Soland J., Hamilton L., Stecher B. Measuring 21st Century Competencies. Guidance for Educators [Электронный ресурс] // Asia Society [сайт]. 2013. URL: <http://goo.gl/89TMHy> (дата обращения: 01.12.2015).

Сведения об авторах:

Еремина Анастасия Витальевна – старший преподаватель кафедры экономической теории и эконометрики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в Нижнем Новгороде (Нижний Новгород, Россия).

Зороастрова Ирина Владимировна – старший преподаватель кафедры экономической теории и эконометрики, начальник отдела развития карьеры Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в Нижнем Новгороде (Нижний Новгород, Россия).

Сучкова Екатерина Олеговна – магистрант Института развития образования, старший преподаватель кафедры банковского дела Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в Нижнем Новгороде (Нижний Новгород, Россия).

Data about the authors:

Eremina Anastasia Vitalievna – Senior Lecturer of Economic Theory and Econometrics Department, National Research University Higher School of Economics (Nizhniy Novgorod, Russia).

Zoroastrova Irina Vladimirovna – Senior Lecturer of Economic Theory and Econometrics Department; Head of Career Development Section, National Research University Higher School of Economics (Nizhniy Novgorod, Russia).

Suchkova Ekaterina Olegovna – master's degree student of Education Institute; Senior Lecturer of Banking Department, National Research University Higher School of Economics (Nizhniy Novgorod, Russia).

E-mail: aeremina@hse.ru.

E-mail: izoroastrova@hse.ru.

E-mail: esychkova@hse.ru.