

УДК 37.011.33

Сущностные характеристики компетентностного подхода в современном образовании

Петрова Н.П.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, компетентностная модель, критерии оценки.

Современное состояние европейского образования показывает, что акцент следует делать более на переменах, нежели на сохранении своего прошлого. Интеграция России в мировое сообщество требует большей открытости системы высшего образования и объективно диктует необходимость преобразований и нововведений в образовательной сфере. Процесс совершенствования, повышения качества образования происходит в конкретных вузах, на конкретных кафедрах, в работе конкретных преподавателей, в их совместных усилиях с обучающимися. Речь в первую очередь идет о совершенствовании содержания и технологий образования. Несомненно, что и то и другое обеспечивается именно преподавателями – они организуют непосредственный учебный процесс, пишут программы и учебники, ведут занятия, внедряют инновационные технологии и т.д.

Каждая значительная историческая эпоха вырабатывает свою собственную модель образованности, «модель образованного человека». В наше время реформированный академизм в образовании не всегда соответствует требованиям времени. В связи с этим мы можем констатировать, что программа модернизации российского образования немыслима без сильной практической составляющей, ориентированной на базовые социокультурные потребности современного постиндустриального общества.

Присоединение Российской Федерации к Болонскому процессу обозначило важную проблему реформирования системы высшего профессионального образования – повышение качества обучения, формирование готовности выпускников вузов к дальнейшей деятельности в жизни и обществе. При этом требования к профессии превращаются в своего рода «пакеты компетенций», так как на рынке труда оцениваются не сами по себе знания, а способность выполнять определенные функции.

В связи с этим все чаще возникает вопрос о формировании в процессе образования некоторого набора специфических субъективных качеств, определяемых как «компетентности» и «компетенции». Интерес к этой теме в российском научно-педагогическом обществе нарастает.

В интерпретации этой проблемы мы опираемся на научно-методические публикации известных отечественных и зарубежных специалистов (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.Ф. Пачко, М.М. Шалашова, В.В. Яковлев).

Компетенция (от лат. *competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

В современной российской педагогике компетенции стали пониматься как «личностная составляющая профессионализма» (Т.Ю. Базаров), как результат и критерии качества подготовки спе-

циалистов (А.Г. Бермус, А.И. Зимняя), практическое выражение модернизации содержания образования (В.В. Краевский), базовые компоненты педагогической деятельности преподавателя (Т.Е. Исаева), а также как новый подход к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской).

«Компетентность – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, по сути – это требования, предъявляемые к уровню подготовки будущих специалистов. Смысл, который вкладывается в эти понятия-концепты, все в большей степени задается теоретическим дискурсом, в частности так называемым “компетентностным подходом” к образованию. При этом из относительно локальной педагогической теории он постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы образовательной политики. Речь идет, в частности, о том, чтобы осуществить модернизацию российского образования на компетентностной основе» [3].

Практически во всех публикациях на эту тему заметно стремление подчеркнуть, что «компетентностный подход» имеет кардинально инновационный характер. М.М. Шалашова достаточно конкретно проясняет трактовку понятия «компетентностный подход» через призму понимания этого концепта американскими специалистами. Учебными центрами профессионального образования и подготовки к трудовой деятельности штата Огайо «компетентность» понимается как конкретные, хорошо диагностируемые знания, умения, навыки (ЗУНы), необходимые для эффективной деятельности в выбранной области. Американский исследователь Р. Майерс под компетентностью подразумевает не только соот-

ветствие определенным критериям, но и демонстрацию выполнения поведенческих задач на производстве. Таким образом, в данную дефиницию включается деятельностный компонент, что расширяет границы ее применения. В качестве ближайшего, непосредственного антагониста компетентностного подхода выступает утвердившаяся в советской педагогике концепция, представляющая цели и задачи содержания образования в виде понятийной триады «знания – умения – навыки» (ЗУНы). Итак, компетентность не сводится к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она характеризует интегрированные качества выпускников вуза, т.е. результат обучения.

Исходя из вышеизложенного, мы не можем не согласиться с М.М. Шалашовой в определении понятия «компетентность». Под компетентностью должно понимать интегральное качество личности, характеризующее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей.

В трактовке О.Л. Жук «под компетенцией целесообразно понимать единство знаний и опыта, а под компетентностью – выраженную способность личности применять их для решения профессиональных, социальных и личностных проблем».

К настоящему времени в публикациях зарубежных и отечественных авторов (В.П. Беспалько, В.А. Болотов, В. Гутмахер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.К. Маркова, Дж. Равен, В.В. Сериков, К. Скала, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.) наметилось основное направление компетентностного подхода – усиление практической ориентации образования,

выход за пределы ограничений «ЗУНовского» образовательного пространства. Теперь же, судя по соответствующим публикациям, наступает новый этап: компетентностный подход переходит из стадии самоопределения в стадию самореализации, когда заявленные принципы и методологические установки должны подтвердить себя в различных прикладных разработках.

Многочисленные исследователи природы компетенций различают два подхода к изучению этого явления: философский и практический. Философские подходы отражают место компетенций в структуре личности, их роль в приобретении опыта жизнедеятельности, в степени приобщения к мировой культуре. Практические подходы (механический, бихевиористский, деятельностный и др.) используются, когда нужно определить компетенции, которые можно оценить, измерить и др.

Особенность и тех и других компетенций состоит в том, что они не только отражают способность личности использовать полученные знания, приобретенные умения, навыки, методы, приемы, способы педагогической деятельности, но и свидетельствует о ее способности создавать новые смыслы информации в процессе непрерывного личностного самосовершенствования [5].

В научных исследованиях по проблемам компетентностного подхода к образованию выделяют следующие основные компетенции:

1. Адаптационно-цивилизационные компетенции. Это – совокупность интеллектуальных, физических, психомоторных навыков, знаний человека об окружающем мире, отношения к природе, адаптации к изменяющейся среде, сохранения природных богатств и т.д.

2. Социальные компетенции. И.А. Зимняя отмечает, что «все компетентности социальны в широком смысле слова, ибо

они вырабатываются в социуме». Многообразие и сложность социальных отношений человека требуют от него владения большим спектром социальных знаний и способностей, связанных с его отношением к миру, обществу, узкому окружению.

3. Социально-организационные компетенции. Это – совокупность знаний, рефлексивных умений и способностей личности, которые она может применить для решения возникающих конкретных социальных ситуаций.

4. Профессиональные компетенции. Это – совокупность знаний, умений, навыков (ЗУНы), методов обучения, избираемых в соответствии с педагогической системой, которой придерживается преподаватель.

5. Коммуникативные компетенции – это сложные по структуре и цельные по организации образования, которые обеспечивают:

- успешность осуществления основных задач общения и самореализации личности;
- соблюдение специфических социально-культурных норм речевого поведения и психологических законов установления контакта между общающимися;
- поддержание благоприятной атмосферы, развитие эмоционально-чувственной сферы личности.

6. Ценностно-смысловые компетенции. Они представляют устойчивость личности к внешним воздействиям, обеспечивают человеку сохранение собственного достоинства в любых условиях. Через них реализуется способность личности не только адаптироваться в условиях постоянно меняющейся действительности, но и изменять будущее, самореализовываться.

Из всех форм компетенций наиболее значимыми являются профессиональные компетенции.

Во всем мире профессиональные компетенции становятся центром внимания всех без исключения образовательных учреждений, независимо от их направленности и приверженности тем или иным формам получения образования (классическое, открытое дистанционное и пр.). Именно профессиональные компетенции и их формирование являются «знаком качества», признаком классности и статусности учебного заведения.

В образовательном процессе у студентов формируются и развиваются профессиональные компетенции. В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается по-разному. Имеющееся разнообразие и разноплановость определений обусловлены взятием за основу различных подходов (личностно-деятельный, системно-структурный, знаниевый, культурологический) в контексте решаемых исследований, научных задач [6].

В условиях острой конкуренции все университеты мира «сражаются» за своих студентов. Схема проста: абитуриент должен выбрать данный конкретный вуз, получить диплом о его окончании, устроиться на работу, а работодатель должен признать диплом данного вуза. Высшее образование во всем мире претерпевает значительные перемены – идет трансформация универсального образования в сторону профессионального элемента. На уровне бакалавриата обучающийся приобретает необходимые универсальные знания, умения, навыки в рамках выбранного направления. На уровне магистратуры доминирует профессиональный элемент.

Мы не можем не согласиться с концепцией М.М. Шалашовой о том, что «профессиональная компетентность» имеет практикоориентированную направленность и проявляется через призму личностных особенностей только

в процессе деятельности. Различные виды производственных и педагогических практик, стажировки, выполнение курсовых и научно-исследовательских работ позволяют только в определенной степени оценить сформированность компетентности будущего специалиста.

Для того чтобы принять решение об уровне компетентности выпускника вуза, необходимо иметь сведения об успешности его деятельности в профессиональной сфере, с которой он почти не сталкивается. Государственные аттестационные комиссии вынуждены принимать решение об уровне квалификации выпускников по результатам защиты выпускных квалификационных работ и комплексного экзамена, хотя все понимают недостаточность этой процедуры. Реально оценить состоятельность профессионала может только работодатель. Поэтому компетентностный подход к формированию образа выпускника – это шаг в сторону внешних субъектов оценки, поиск новых путей измерения данного качества. Обязательному оцениванию при этом подлежат компетенции, которые определяют профессиональную пригодность учителя. Следует отметить, что индивидуальные особенности человека также оказывают влияние на процесс выполнения профессиональных задач. В целях реализации компетентностной модели специалиста предлагается разработать инструментарий измерения компетентности. Оценку компетенций рекомендуется проводить на старших курсах, за исключением работы по составлению портфолио, которая начинается практически с первого года обучения. Рассматриваются следующие индикаторы компетентности:

- составление портфолио студентов;
- применение в учебном процессе практикоориентированных и ситуационных заданий;

- обязательная публичная защита курсовых работ; введение в практику промежуточного контроля комплексных экзаменов;
- включение в итоговый государственный экзамен интегрированных задач профессиональной направленности;
- увеличение количества практикумов, позволяющих студентам демонстрировать свои компетенции;
- разработка тестов минимальной компетентности; использование кейс-измерителей.
- отвечающий умело привлекает личный опыт в качестве иллюстрации или аргументации тех или иных теоретических положений;
- ответ содержит собственное мнение по вопросу, студент аргументированно отстаивает свою позицию;
- отвечающий умеет обобщать сказанное, подводить итоги, осуществлять самооценку;
- студент демонстрирует готовность к дальнейшему обучению и развитию.

Интегрированный характер компетентности выпускника требует разработки целостной системы средств измерения. Для суммирования различных показателей удобно применять структурную матрицу комплексной оценки. Она может быть представлена в виде таблицы, где в столбцах указываются базовые и вариативные дисциплины, виды деятельности, включая практики, НИР и др., способствующие формированию компетентности будущего учителя.

Педагогу важно понять, как с помощью предложенных средств можно оценить компетентность студентов, что актуализирует вопрос о критериях измерения уровня сформированности компетенций.

Критерии – это объективные показатели выраженности оцениваемого параметра, которые выявляются в процессе наблюдения за ходом выполнения задания или путем анализа представляемого результата.

Оценивание устных ответов предлагается осуществлять на основе следующих показателей:

- студент демонстрирует умение использовать учебный и научный материал для решения поставленной задачи, способность устанавливать внутри- и межпредметные связи в содержании;

Перечисленные критерии рекомендуется доводить до сведения студентов на первых занятиях (вывешиваются на информационных стендах или внутреннем сайте вуза). В качестве индикаторов измерения компетенций предлагаются задания практикоориентированной направленности.

В зарубежной и отечественной практике предпринимаются попытки определить уровень компетенций с помощью тестирования. Так называемые *minimum competency test* (тесты минимально допустимой компетенции) выполняли все выпускники, допущенные учебным заведением к аттестации. Недостатком таких тестов было, во-первых, предъявление им минимальных требований. Результаты такого тестирования не позволяли установить наличие знаний и умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, не выявляли потенциальных возможностей будущего учителя.

В практике высшей школы стали применяться так называемые квалификационные тесты – *mastery tests*. Позитивная сторона таких тестов заключается в том, что они разделяют тестируемых на группы подготовленных и не подготовленных, оценивают уровень подготовленности каждого испытуемого, выявляют у них необходимый уровень сформированности профессиональных

компетенций. Он определяется с учетом требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Однако компетентность предполагает более высокий уровень подготовленности, чем соответствие требованиям стандартов, не только знания и умения выпускника, но и опыт его деятельности, ориентированности в современном мире, личные качества. С этой же целью составляются кейс-измерители в виде специальных проблемных задач, в которых студенту предлагают осмыслить жизненную или профессиональную ситуацию. При решении он должен использовать понятия и методы из разных учебных дисциплин, переносить технологии из освоенной области в новую сферу, строить модели и оценивать их адекватность. Совокупность таких ситуационных моделей называют кейсом. Работа над ним может осуществляться как в самостоятельном режиме, так и в сотрудничестве с другими студентами. В решении подобных задач могут быть использованы проективные методы обучения (о которых речь пойдет ниже) [7].

Предлагаются следующие критерии оценивания выполняемых заданий:

- 0 баллов – студент не может сформулировать проблему, представленную в задании;
- 1 балл – студент формулирует проблему, сформирована база знаний, но слабо развиты внутри- и межпредметные знания и умение применять полученные знания, в результате чего допущены ошибки в решении;
- 2 балла – задание выполнено, студент применяет интегрированные знания для решения поставленной проблемы, но не сформированы компетенции, вследствие чего обучающийся испытывает затруднения в демонстрации способов решения задачи;

- 3 балла – задание выполнено как в теоретическом, так и в практическом плане, студент демонстрирует свою компетентность по данному вопросу.

В педагогических ситуациях могут быть использованы различные виды проверочных заданий:

- ориентированные на выявление коммуникативных и методических компетенций;
- имитирующие действия, приближенные к реальным.

Эффективным средством оценки компетентности является анализ портфолио студента, работа над которым начинается уже с I курса. В структуру портфолио входят в основном следующие виды работ:

- результаты курсовых и выпускных квалификационных работ (при этом указываются темы исследований, к ним дается краткая аннотация. При необходимости возможно приложение текста в печатном или электронном варианте);
- результаты защиты научно-исследовательских работ (в портфолио могут быть представлены работы в реферативной форме или в виде отчета по эксперименту);
- результаты обучения на элективных курсах (обязательно дается названия курса, его продолжительность);
- результаты практики (трудовая, педагогическая, производственная и др.);
- сведения об участии в олимпиадах, конкурсах, конференциях, учебных семинарах (указывается вид мероприятия, тема, время проведения, название организации, проводившей данный форум, достигнутый студентом результат);
- спортивные и иные достижения.

На основе комплексной оценки, осуществленной с помощью рассмотренных

средств измерения, можно сделать вывод о сформированности компетентности выпускников педагогического вуза.

Решение данного вопроса может подготовить учитель, способный удовлетворить социальный заказ общества и повысить качество образовательного процесса как в школе, так и в вузе. Лозунг современного общества «learn – relearn – delearn» полностью соответствует духу времени в образовании. Изменилась социально-профессиональная роль педагога, задача которого теперь уже не ограничивается передачей суммы знаний. Преподаватель сегодня ориентируется на создание таких условий образовательного процесса, которые бы способствовали осознанию студентами необходимости самостоятельного приобретения и модернизации знаний, упорной работы по саморазвитию и самосовершенствованию. С другой стороны, собственных знаний, профессиональных умений и компетенций педагога не может быть достаточно на весь период его педагогической деятельности, поэтому он должен постоянно повышать свою профессиональную квалификацию, быть конкурентоспособным.

Итак, сложившаяся компетентностная модель специалиста призвана отвечать на вопрос, какие профессиональные задачи должен уметь решать специалист определенного ранга.

В научной литературе различают три блока компетентностной модели выпускника:

- профессиональные компетенции;
- личностные компетенции;
- общекультурные компетенции.

В первом блоке компетентностной модели представлены знания и умения, касающиеся квалификации, формируемой в процессе подготовки будущего специалиста в вузе. Эта часть модели играет роль квалификационной характеристики выпускника.

Во втором блоке представлены личностные компетентности специалиста, сформированность которых позволяет выполнять профессиональную деятельность, успешно самореализовываться. Это прежде всего способность к инициативе и предпринимательству, выраженная ответственность за качество своего дела, воля к успеху. В модель подготовки компетентного учителя мы бы внесли также подготовку специалиста профессионально автономного, способного адаптироваться к педагогическим инновациям, самостоятельно осуществлять выбор и принимать ответственные решения, ставя цели и выработывая свои индивидуальные стратегии их достижения.

Третий блок – общекультурной компетентности – включает базовую структуру личности студента, умеющего сохранять физиологическое здоровье. Предполагается сформированность качеств гражданина, отвечающих социальному заказу общества. При этом следует четко определиться с тем, что методологической основой технологии компетентностного подхода становится модель специалиста-выпускника.

Модель специалиста – выпускника вуза должна служить ориентиром при решении комплекса вопросов подбора, расстановки, аттестации кадров, повышения эффективности подготовки, переподготовки и использования профессорско-преподавательского состава [2].

Мы считаем, что модель проектирования технологии компетентностного подхода к подготовке специалиста, предлагаемая исследователями (В.Л. Моложавенко и др.), может служить целям организационно-педагогического конструирования образовательного процесса. Руководствуясь содержанием модели проектирования технологии

компетентного подхода к подготовке специалиста, предлагаемой В.Л. Моложавенко, мы даем свое понимание этой проблемы (таблица).

Следовательно, модель компетентного подхода к проектированию процедур обучения должна трактоваться как сеть совокупных процессов и ресурсов образовательного учреждения. Модель компетентного подхода можно рассматривать как процесс усовершенствования всей образовательной системы вуза, ориентированной на конечный результат – формирование компетенций: профессиональных знаний, умений, навыков, способности переносить их в производственную сферу;

способности самоусовершенствования в течение всей жизни.

Проектирование технологии компетентного подхода требует определенных технологических условий:

- разработки и опоры на компетентные модели руководителя, преподавателя, студента;
- выявления уровня качества компетентной подготовки студентов;
- проведения контрольных процедур для выявления качества знаний студентов;
- определения путей образования (педагогических средств – методов, форм, содержания);

Проектирование процедур технологии компетентного подхода к подготовке специалиста

Процедура	Компонент	Основания и детализация процедуры
Проектирование модели специалиста	Диагностический компонент	Компетентная модель специалиста-выпускника, преподавателя
Проектирование ближайших и отдаленных результатов на основе компетентного подхода		Формирование конкурентоспособности специалиста-выпускника в соответствии с компетентной моделью
Диагностика компетентной готовности студентов		Определение типологических групп и уровней студентов
Проектирование целей подготовки компетентного учителя	Целевой компонент	Дифференциация целей по уровням деятельности, способствующим становлению требуемых компетенций студентов
Проектирование содержания подготовки	Содержательный компонент	Выделение необходимого и должного количества дидактических единиц в той или иной дисциплине, определение содержания и соответствия гостребованиям и требованиям работодателей
Выбор методов компетентного подхода	Технологический компонент	Использование инновационных методов и технологий обучения
Выбор форм учебной деятельности		Фронтальная, групповая, коллективная, индивидуальная
Выбор средств		Наличие специально оборудованной аудитории, средств обучения для данного занятия
Реализация оценочного компонента	Результативно-оценочный компонент	Тестовый контроль, рейтинг, аудит, мониторинг
Определение качества подготовки студентов		Результаты выполнения всех видов учебных занятий и всех видов тестового контроля; уровень усвоения компетенций; рейтинг студента в межсессионной аттестации и его динамика; результаты итоговой аттестации; востребованность специалистов в отрасли

- использования современных активных методов и технологий обучения. Реализация предложенной технологии компетентного подхода направлена на повышение качества профессионального образования, создание нового имиджа высшего профессионального образования.

Литература

1. Байденко В.И., Зантворт Дж. ван. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. М., 2003.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель образования: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: ИнтерДиалект+, 1997.
4. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. 2002. № 2 (14).
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004.
6. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 3–13.
7. Разработка методики контроля готовности к профессиональной деятельности студентов средних специальных учебных заведений / Л.Г. Семушина [и др.]. М., 2001.

Literature

1. Baidenko V.I., Zantvort J. van. Modernisation of vocational education: the modern stage. European Training Foundation. M., 2003.
2. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competence model of education: the idea of the educational paradigm // Pedagogy. 2003. № 10. P. 8–14.
3. Gershunsky B.S. Philosophy of Education for the XXI century. M., 1997.
4. Zeer E.F. Psychological and didactic constructs of quality of vocational education // Education and Science. 2002. № 2 (14).
5. Zimnaya I.A. Key competencies as effectively-targeted basis of the competence approach in education. M., 2004.
6. Zimnaya I.A. Total culture and socio-professional competence of human // Higher Education today. 2005. № 11. P. 3–13.
7. Development of methodology for monitoring readiness for professional students of specialized secondary educational institutions / L.G. Semushina [et al.]. M., 2001.