
УДК 378.1
ББК 74.580.22
З 38

Е.Н. Захарова

Доктор экономических наук, профессор, заведующая кафедрой экономики и управления Адыгейского государственного университета; E-mail: zahar-e@yandex.ru.

О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Рецензирована)

Аннотация. В статье рассмотрены основные черты компетентностного подхода в образовании; рассмотрено несколько этапов его развития. Приведены ключевые компетенции, которыми должны владеть молодые европейцы. Даны общие характеристики образовательной программы, ориентированной на компетентностную модель образования. Указаны четыре модели компетенций, каждая из которых ведет к различным подходам к планированию, организации и предоставлению высшего профессионального образования и в особенности к оценке и признанию достижений студента и оценке возможностей его трудоустройства на рынке труда.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, содержание образования, конкурентные преимущества вуза.

E.N. Zakharova

Doctor of Economics, Professor, Head of Economy and Management Department of Adyghe State University; E-mail: zahar-e@yandex.ru

ON THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATIONAL ACTIVITY

Abstract. The paper discusses the basic lines of the competence approach in education. Several stages of its development are examined. The key competences are given, that young Europeans should have. General characteristics of the educational program focused on the competence model of education are demonstrated. The author distinguishes four models of competences. Each model identifies various approaches to planning, to the organization and to giving an opportunity of the higher professional training and in particular to an estimation and recognition of achievements of the student and to an assessment of possibilities of his employment at a labor market.

Keywords: the competence, the competence approach, the education content, competitive advantages of higher school.

В современных условиях происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «подготовленность», «образованность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, тем самым осуществляется переход на компетентностный подход в образовании. Основная идея данного подхода заключается в том, чтобы подготовить новое поколение работников, способных адаптироваться к динамичному

производству, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих способностями, необходимыми для широкого круга профессий [1]. Компетентностный подход провозглашается как способ обновления содержания образования. В его основе заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата».

Ключевым принципом компетентностного подхода к образованию явля-

ется ориентация на результаты, значимые для сферы труда. Растёт объём информации, всё более проблематично выделение материала, подлежащего изучению, поэтому, по мнению ряда исследователей, «знаниевое» образование теряет свою фундаментальность в том смысле, что больше не является основой ориентации человека в широком круге жизненных и профессиональных проблем, не создаёт основы деятельности в условиях ускорения ритма жизни, роста его непредсказуемости, расширения свободы, сложности выбора и ответственности за него [2]. Профессиональное образование сегодня должно обеспечивать быстрое и эффективное профессиональное саморазвитие, повышение квалификации, переквалификацию, специализацию. Компетентностно ориентированное профессиональное образование направлено на овладение деятельностью, обеспечивающей готовность к решению проблем и задач на основе знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей, других внутренних и внешних ресурсов.

Современный рынок труда всё в большей степени предъявляет требования не к конкретным знаниям, а к компетенциям работников. Особенно это характерно для тех областей профессиональной деятельности, в которых текущая деловая практика требует постоянного отслеживания изменений во внешней и внутренней среде. В условиях динамичной, изменчивой, нестабильной внешней среды для формирования конкурентных преимуществ, позволяющих вузу эффективно функционировать в долгосрочной перспективе, необходимо стратегическое управление путём проведения своевременных изменений как внутри организации в соответствии с требованиями окружения, так и во внешней среде. Именно условия внешней среды являются базой управления вузом в условиях рыночной экономики. Они определяют стратегические цели и тенденции развития высшего учебного учреждения, способные обеспечить высокий уровень конкурентоспособности.

В этой связи Н. Соснин отмечает, что изменения внешней среды (исходя из требований современного общества, экономики, личности и т.д.) приводят к выражению результатов образования в терминах компетенций, способствуя формированию нового направления образовательного процесса, соответствующего новым условиям и перспективам развития конкурентоспособной и динамичной экономики [3]. Внутренние изменения выражаются в определении результатов образования в виде целевой, базовой функции системы высшего образования, что означает переход к модели обучения, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями овладеет студент, что он будет знать и готов делать). Такой подход к организации образовательного процесса, ориентированного на достижение обучающимся заданного результата образования, делает преподавателя и студента равными субъектами учебного процесса со своими задачами и ответственностью, но объединёнными единой образовательной целью.

При компетентностном подходе на первое место выдвигается не общий уровень информированности студента, а его умение справляться с многочисленными профессиональными проблемами. Таким образом, обеспечивается не просто перенос знаний, а вырабатывается способность видеть проблему, формулировать задачу, находить способ её решения, в том числе при недостатке знаний и практических умений. С. Меркулова подчёркивает, что «студент должен осознать постановку проблемы, оценить новый опыт, самостоятельно контролировать эффективность собственных действий, то есть проявлять свою компетентность, которая представляет собой сложный синтез когнитивного, практического и личностного опыта. Компетентность не тождественна «прохождению курса», а связана с некоторыми дополнительными предпосылками развития специалиста: его творческим потенциалом, эмоционально-волевыми, мотивационными особенностями» [4].

Компетентностный подход является адаптивной образовательной стратегией, но основополагающей в нем является не идея подготовки учащегося к активному взаимодействию со средой, а, скорее, идея исключения из содержания образования всего того, что не имеет непосредственного отношения к его будущей профессии. Эта идея реализуется путем представления содержания образования в виде набора компетенций, необходимых для выполнения профессиональных функций [5].

Первый вопрос, возникающий при рассмотрении компетентностного подхода, относится к толкованию соотношения понятий «компетенция» и «компетентность». Прежде всего, следует отметить, что существуют два варианта определения соотношения этих понятий: они либо тождественны, либо дифференцируются.

С первой точки зрения, категория компетенции является следствием новой экономики и нового подхода к человеческим ресурсам, которая возникла из потребности в адаптации человека к слишком часто меняющимся условиям. Человек, обладающий компетенцией, обладает знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы по конкретной специальности, но также способен проявить автономность и гибкость при решении профессиональных проблем и умеет поддерживать сотрудничество в профессиональной области. Компетенция, прежде всего, ориентирована на развитие собственной культуры мышления, аналитической рефлексии, самостоятельности и ответственности за принятие решений; компетенция устанавливается в стандартах посредством определения критериев деятельности, области применения и требуемых знаний.

В Глоссарии Европейского Фонда образования (ЕФО) отмечается, что термин «компетентность» используется в тех же значениях, что и компетенция, и употребляется обычно в описательном плане. В рамках такого подхода компетенция определяется как сфера отношений, существующих между зна-

нием и действием в человеческой практике [6], а компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования [7].

Среди представителей второй точки зрения одним из первых понятие компетенции предложил Н. Хомский, который отмечал, что «есть фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции» [8]. В этом понимании «употребление» и есть актуальное проявление компетенции как скрытого и потенциального для практической деятельности. В то же время в работе Р. Уайла «Переоценка мотивации: концепция компетенции» категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию [9].

В теории психологического развития человека понятие компетентности появилось на стыке теории деятельности и поведенческих теорий, оно применяется к ситуациям, в которых у человека возникает необходимость решать проблемы, при минимизме затрат своих ресурсов на единицу полезного результата. Сложность во введении этого понятия состоит в том, что оно описывает человеческий потенциал, который проявляется ситуативно и описывает инструментарий «одновременно понимания и действия, который позволяет воспринимать новые культурные, социальные, экономические и политические реалии» [10].

Таким образом, в 60-х годах XX века уже были заложены как сами понятия, так и различия между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека. Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности позво-

ляет выделить пять этапов становления компетентностного подхода.

Понятие компетенции появляется в XIX веке, когда организация труда начинает базироваться, прежде всего, на освоении профессиональной деятельности и приобретении квалификации, признанной в конкретной области и в обществе. В 1911 году У. Тейлор разрабатывает принципы научной организации труда, в которой предложены элементарные программы профессионального образования для кратковременной квалификационной подготовки рабочих. Постепенно программы профессионального образования усложняются и дифференцируются по различным сферам деятельности. В 1930-х гг. в США впервые вводится понятие «квалификация» с целью систематизации сфер занятости. Именно появление понятия квалификации приводит несколькими десятилетиями позже к рождению нового понятия — компетенции.

Второй этап развития компетентностного подхода относится к 1960-1970 гг. и характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность».

Третий этап (1970-1990 гг.) отличается использованием категории компетенция / компетентность в теории и практике обучения языку и менеджменте. В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» дается развернутое толкование компетентности как явления, состоящего из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, при этом некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной, но могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом виды компетентности представляют собой различные мотивированные способности человека [11], а для разных видов деятельности выделяются собственные виды компетентности.

Четвертый этап становления компетентностного подхода характеризуется появлением и широким рас-

пространением научной категории компетентности в отечественных исследованиях. В середине 1990-х гг. выходят работы А.К. Марковой, где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения [12]. Л.М. Митина, в свою очередь, показала, что кроме знаний, умений и навыков (комплекс ЗУН), педагогическая компетентность включает также способы и приемы реализации ЗУН в деятельности, общении, развитии и саморазвитии личности [13]. Таким образом, были подчеркнуты две составляющие педагогической компетентности: деятельностная и коммуникативная.

На протекающем в настоящее время этапе становления компетентностного подхода понятия компетенции и компетентности определяются как основной результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Ж. Делор определил четыре глобальные компетентности, на которых базируется образование: научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе; научиться жить [14].

В 1990-е гг. встает вопрос разграничения видов определения ключевых компетенций для различных ступеней образования. Для оценки количественного состава компетентностей следует отметить, что, согласно Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов ЕФО, выделены четыре модели (способа) определения компетенций: основанные на параметрах личности; основанные на выполнении задач к деятельности; основанные на выполнении производственной деятельности; основанные на управлении результатами деятельности [15].

В докладе В. Хутмахера, подготовленном к симпозиуму по программе Совета Европы, отмечается, что существуют разные подходы к определению основных или ключевых компетенций.

Их может быть всего две — уметь писать и думать или семь — учение, исследование, мышление, общение, кооперация, взаимодействие, уметь делать дело, доводить дело до конца, адаптироваться к себе, принимать себя. В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми должны владеть молодые европейцы:

— политические и социальные компетенции;

— компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;

— компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;

— компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;

— способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения.

Ключевые компетенции в этом понимании дают общее определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Они все являются социальными, отражая особенности взаимодействия, общения, применения информационных технологий.

Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые могут быть интерпретированы как компетентности — «личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни». Все базовые навыки включают способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки и могут быть сгруппированы следующим образом:

— основные навыки, например, грамота, счет;

— жизненные навыки, например, самоуправление, отношения с другими людьми;

— ключевые навыки, например, коммуникация, решение проблем;

— социальные и гражданские навыки, например, социальная активность, ценности;

— навыки для получения занятости, например, обработка информации;

— предпринимательские навыки, например, исследование деловых возможностей;

— управленческие навыки, например, консультирование, аналитическое мышление;

— широкие навыки, например, анализ, планирование, контроль.

На основании сравнения существующих на сегодняшний день классификаций разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» были предложены общие основы разграничения компетентностей по сферам деятельности человека:

— компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;

— компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

— компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);

— компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.).

В «Концепции модернизации образования на период до 2010 года» изменение содержания общего образования представлено как «новая система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции». Фундаментальной концептуальной проработке проблемы ключевых компетенций как компоненту личностно-ориентированной парадигмы образования посвящены труды российского ученого-дидакта А. Хуторского, который разработал алгоритм и технологию конструирования ключевых компетенций применительно к различным образовательным уровням.

В ходе работы программы TUNING, в которой приняли участие более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию, было выделено несколько групп компетенций:

1. Инструментальные компетенции, которые включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

2. Межличностные компетенции, то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

3. Системные компетенции, то есть сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы.

И.А. Зимняя приходит к выводу о необходимости дальнейшего разрешения достаточно трудной задачи разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов, в связи с чем предлагает разграничение компетентностей на три основные группы:

— компетентности, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения;

— компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;

— компетентности, относящиеся к деятельности человека во всех ее типах и формах.

В первой группе выделяются компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность; уверенность в себе, собственное достоинство; гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн).

Во второй группе выделяются компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение, сотрудничество; толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол); социальная мобильность.

В третьей группе представлены компетенции познавательной деятельности (задачи, проблемные ситуации, нестандартные решения), компетенции деятельности (игра, труд, планирование, проектирование, моделирование), компетенции информационных технологий.

Специфика компетентностного подхода состоит в том, что усваивается не готовое знание, предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

В отличие от профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности. Эти два вида компетентности объединяют опыт, не сводимый к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия ситуации, готовность к получению нового продукта.

Формируемый на этой основе компетентностный подход к образованию рассматривается и в контексте Болонского процесса. Как подчеркивает

Н.А. Селезнева, «использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий».

В настоящее время в европейской вузовской практике распространены четыре модели компетенций, каждая из которых ведет к различным подходам к планированию, организации и представлению высшего профессионального образования и, в особенности, к оценке и признанию достижений студента и оценке возможностей его трудоустройства на рынке труда.

Модель компетенции, основанная на параметрах личности (МК₁), лежит в основе подходов, придающих особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека. Используемые образовательные программы/учебные планы и модели оценки нацелены на отбор и поощрение тех, кто обладает академическими способностями. Данная модель во многом оказывает влияние на традиционное высшее образование и на традиционные подходы к подготовке руководящих кадров.

Модель компетенции решения задач (МК₂) обращает особое внимание на освоение человеком стандартных (алгоритмизированных) процедур и операций (посредством изучения процесса труда, методов работы и др.). В основу образовательной программы положен анализ задач и процессов, а также оценка трудностей, с которыми может сталкиваться человек при освоении задач, которые требуется решать на рабочем месте.

Модель компетенции для производительной деятельности (МК₃) подчеркивает важность достижения результатов и является весьма распространенным подходом к компетенции в специальностях и профессиях, где деятельность измеряется по результатам, например, продажи, управления проектом или производством. Образовательная программа основана на оценке мотивации и стратегий, используемых для достижения целей.

Согласно модели управления деятельностью (МК₄), деятельность является функцией социального контекста человека, в котором существует некий порядок требований и ожиданий относительно человека на рабочем месте, которые могут быть взаимосогласованы. Образовательные программы основаны на анализе и согласовании важных ожиданий, которые люди должны оправдать при выполнении своих трудовых обязанностей.

Общие характеристики образовательной программы, ориентированной не на предметно-знаниевую, а на компетентностную модель образования, состоят в следующем:

- описание признаков и ожидаемого уровня компетентности в некоторой области;

- определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций;

- технология процесса;

- алгоритмы и эвристические схемы, организующие деятельность учеников по преодолению затруднительных ситуаций;

- технология сопровождения, консультирования и поддержки учащихся в процессе прохождения программы.

При этом ключевые компетенции, являясь причиной недоступных соперникам экономических рент, определяют конкурентные преимущества не только выпускника, но и самого высшего учебного заведения. Реализация идеи «ключевые компетенции ВУЗа на основе ключевых компетенций выпускника» является практическим воплощением понимания конкуренции в образовательной сфере как «конкуренции».

В условиях, когда круг потенциальных потребителей услуг ВУЗа является ограниченным рамками территории и когда на ней функционирует несколько однопрофильных ВУЗов, единственным возможным способом конкуренции среди них является предложение услуги, максимально полно учитывающей индивидуальные потребности абитуриента: задача состоит не столько в том, чтобы предложить некую программу

подготовки по какой-либо профессии, а максимально приблизить эту программу к ее потребителю, т.е. довести образовательную услугу до уровня индивидуальных потребностей, имеющих наивысшую степень персонификации. Поэтому конкурентные преимущества обеспечиваются только в том случае, когда ВУЗ позиционирует себя на вполне определенном сегменте, параметры которого задаются индивидуальными предпочтениями потребителей образовательных услуг. В этом случае на первое место среди показателей конкурентных преимуществ

ВУЗа выходит не количество студентов, обучающихся в нём, и положительная динамика их прироста, а показатели того, насколько ВУЗ сумел предложить услугу, ориентированную на устойчивую отличительную особенность спроса на образовательном рынке. При этом, если ВУЗу удастся таким образом сформировать образовательную услугу, чтобы технология ее предоставления учитывала индивидуальные особенности студента, то будет достигнута задача определения ключевой компетенции ВУЗа на основе ключевой компетенции выпускника.

Примечания:

1. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. №4. С. 38.
2. Багрова О. Перспективы внедрения компетентного подхода в отечественную систему педагогического образования // Преподаватель: 21век. 2007. №1. С. 503.
3. Соснин Н. Компетентный подход: проблемы освоения // Высшее образование в России. 2007. №6. С. 44.
4. Меркулова С. Проблема оценки качества подготовки: компетентный подход // Высшее образование в России. 2007. №8. С. 129.
5. Гаврилюк В.В., Сорокин Г.Г. Компетентный подход в профессиональном образовании // Образование и общество. 2006. №3. С. 35.
6. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. М., 2002. С. 33.
7. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10. С. 51.
8. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972. С. 150.
9. While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. 1959. №66.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 26.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. С. 73.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
13. Митина Л.М. Психология профессионального развития. М., 1998.
14. Делор Ж. Образование: сокровище скрытое. Париж: ЮНЕСКО, 1996. С. 15.
15. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Женева: Европейский фонд образования, 1997. С. 32.

References:

1. Zeer E., Symanyuk E. A competence approach to vocational training modernization // Higher education in Russia. 2005. №4. P. 38.
2. Bagrova O. The prospects of the competence approach introduction to the domestic system of pedagogical education // A Teacher: the 21st century. 2007. №1. P. 503.
3. Sosnin N. Competence approach: development problems // Higher education in Russia. 2007. №6. P. 44.
4. Merkulova S. The problem of the training quality rating: competence approach // Higher education in Russia. 2007. №8. P. 129.
5. Gavriilyuk V.V, Sorokin G.G. Competence approach in vocational training // Education and society. 2006. №3. P. 35.
6. Lednev V.S, Nikandrov N.D., Ryzhakov M.V. The state educational standards in the general education system: theory and practice. M., 2002. P. 33.
7. Bolotov V.A., Serikov V.V. A competence model: from the idea to an educational program // Pedagogy. 2003. №10. P. 51.
8. Homsky N. The aspects of the syntax theory. M., 1972. P. 150.

-
9. While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. 1959. №66.
 10. Zimnyaya I.A. The key competences — a new paradigm of education result // Higher education today. 2003. №5. P. 26.
 11. Raven G. Competence in modern society. Revealing, development and realization. M., 2002. P. 73.
 12. Markova A.K. Psychology of professionalism. M., 1996.
 13. Mitina L.M. Psychology of professional development. M., 1998.
 14. Delors J. Learning the treasure within. Paris: UNESCO, 1996. P. 15.
 15. A glossary of terms of a labour market, the projects of standards of educational programs and curricula. Geneva: the European fund of education, 1997. P. 32.