

Раздел III
**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ
ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Part III. THE COMPETENCE APPROACH IN MODERN HIGHER
EDUCATION**

УДК 37.0 + 316.7

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

И. Ю. Чуркин, Н. А. Чуркина (Новосибирск)

Целью статьи является постановка вопроса о компетентностном подходе в рамках образовательного процесса, а также изучение ряда важных проблем, поставленных перед российским образованием в связи с его включением в Болонский процесс. Данная работа представляет собой анализ как российских, так и зарубежных источников, характеризующих место и роль компетентностного подхода в современном российском образовании. Вклад автора заключается в анализе ряда научных источников с целью выявления актуальности данной тематики в рамках философии образования.

Ключевые слова: *Болонская декларация, компетентностный подход, компетентность, образование, знания, умения, навыки, структура компетенций, функции компетенций.*

THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION

I. Yu. Churkin, N. A. Churkina (Novosibirsk)

The aim of the paper is to pose the question about the competence approach in the educational process, as well as to study the important problems set before Russian education in connection with its entering the Bologna process. The

Чуркин Игорь Юрьевич – кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии факультета гуманитарного образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет». 630092, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 20.
E-mail: xeh@ngs.ru

Чуркина Наталия Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии факультета гуманитарного образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет». 630092, г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, д. 20.
E-mail: NB1468@ngs.ru

paper presents an analysis of both Russian and foreign sources characterizing the position and role of the competence approach in modern Russian education. The author analyzes a number of scientific sources to identify the relevance of this topic in the philosophy of education.

Key words: *Bologna Declaration, the competence approach, competence, education, knowledge, skills, structure of competencies, functions of competencies.*

Присоединение России в сентябре 2003 г. к Болонской декларации повлекло за собой необходимость реформирования системы образования в целом и особенно системы высшего образования. Основным шагом стал переход к двухуровневой (бакалавр, магистр) системе высшего образования. Важным следствием такого перехода является усиление прагматизации знания, что находит свое отражение в рамках и образования, и воспитания: в их основе должны лежать практикоориентированные образцы, которые будут в состоянии обеспечить продуктивную социальную и профессиональную адаптацию молодого поколения.

В этой связи особую актуальность приобретает компетентностный подход. Его сущность заключается в приоритетной ориентации на такие цели – векторы образования, как обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. Выбор инструментальных средств достижения этих целей определяется новыми метаобразовательными конструктами: компетентностями и компетенциями [1, с. 39; 2].

А. Г. Бермус в статье «Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании» представил некоторый обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике. С его точки зрения, генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. Исходя из этих представлений автор характеризует «компетенции» как «сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения».

А. Г. Бермус связывает компетентностный подход также с идеей целенаправленности и целезаданности процесса образования, «при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения)».

Считается, что ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) начинает формироваться в 1970-е гг. в США. Однако истоки этого процесса можно обнаружить еще в эпоху Просвещения, когда европейское общество окончательно встало на путь капиталистических преобразований. Индустриальному обществу потребовались исполнители с определенным комплексом знаний, умений и навыков. Образовательные системы европейских стран в целом удовлетво-

ряли потребности промышленного производства в специалистах, способных к полноценному функционированию. Однако с развитием науки, техники и технологий постиндустриальное общество столкнулось с проблемой нехватки специалистов, способных не только механически воспроизводить полученные знания и навыки, но и компетентно работать в постоянно изменяющихся условиях, совершенствовать свое образование. Что касается требований работодателей к специалистам, то они формулируются не столько в плане пожеланий определенного объема и качества знаний выпускников высших учебных заведений, сколько в формате способов деятельности (умения, навыки, способности). Это послужило отправной точкой обращения европейского и российского образования к компетентностному подходу [3, с. 105].

Основными базовыми понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность».

И. А. Зимняя, проанализировав ряд работ по проблеме компетенции и компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Н. Куницина, Г. Э. Белицкая, Л. И. Берестова, В. И. Байденко, А. В. Хуторской, Н. А. Гришанова и др.), выделила три этапа становления СВЕ-подхода в европейском образовании.

Первый этап – 1960–1970-е гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность.

Второй этап – 1970–1990-е гг. – отличается использованием категорий компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку, профессионализму в управлении, менеджменте, в обучении общению; активно разрабатывается содержание понятий «социальные компетенции/компетентности». Однако однозначного подхода к пониманию данных понятий в науке до сих пор еще не сложилось.

В современной научной литературе стоит проблема определения и демаркации понятий «компетенция» и «компетентность».

В Современном словаре иностранных слов даны два варианта толкования термина «компетенция» (от *лат.* добиваться, соответствовать, подходить):

- 1) круг полномочий какого-либо органа или должностного лица;
- 2) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен.

Что касается термина «компетентность», то представлены следующие характеристики:

- 1) обладание компетенцией;
- 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

В отечественной литературе предлагается множество различных, но мало чем отличающихся экспликаций данных понятий. И. А. Зимняя рассматривает два варианта решения этой проблемы. С одной точки зрения, данные понятия отождествляются, и в этом смысле авторы (Л. Н. Болотов, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров и другие, а также большинство зарубежных исследователей) подчеркивают практическую направленность компетенций. Сторонники другого подхода (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Н. Куницина, А. В. Хуторской и др.), актуализирует демаркацию указанных терминов. При этом понятие «компетентность» представляется более объемным, чем «компетенция».

С точки зрения А. В. Хуторского, компетенция – это «отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [3]. Что же касается компетентности, то она соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности» [4].

А. Г. Бермус разводит понятия «компетенция» и «компетентность» в смысловом плане, характеризуя компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», компетентность же, с его точки зрения, соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

В. В. Сериков определяет компетентность как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире» [5].

Следует отметить, что разделение данных понятий имеет как достоинства, так и недостатки. Основным недостатком понятийного разделения «компетенции» и «компетентности» можно считать то, что употребление двух близких по значению терминов способно породить методологическую путаницу. К достоинствам следует отнести то, что разделение понятий полезно в смысле достижения большей строгости и четкости обоих понятий.

С нашей точки зрения, следует различать данные понятия, а в качестве наиболее адекватной позиции представляется экспликация И. А. Зимней. Автор определяет компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем обнаруживаются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях.

Важной методологической проблемой является характеристика структуры компетентности. В этом вопросе также представлено множество разных подходов. Например, О. М. Атласова включает в состав компетентности наряду со знаниями, умениями и навыками еще и способности, личностные качества, а также готовность к деятельности [6]. Е. В. Бондарева в качестве составных частей называет знания, навыки творческой деятельности, стиль мышления и нормы этики, мотивы, цели, потребности, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности; навыки самоконтроля, самоанализа, прогнозирования результатов своей деятельности, способности налаживать межличностные отношения, формулировать мысли, доходчиво излагать информацию, осуществлять профессиональное взаимодействие [7].

Существуют разные подходы к компонентному составу содержания компетенций. Авторы целого ряда диссертационных исследований предлагают многокомпонентную структуру, состоящую из блоков, которые, в свою очередь, включают комплекс достаточно сложных компонентов

(Е. В. Вязовова, Ю. Г. Плаксина, Э. А. Рахимова и др.). В связи с этим вполне закономерны терминологические совпадения при наименовании блоков и компонентов как составляющих структуры компетенций/компетентностей. Например, сказанное относится к терминам «когнитивный», «мотивационный», «ценностно-смысловой» и др. Кроме того, существует точка зрения, что в структурном плане содержание компетентности/компетенции следует воспринимать через совокупность составляющих ее компетенций, которые являются конкретизирующими, то есть более частными, и исполняют роль элемента общей структуры (системы). Таким образом, в указанном случае роль компонента выполняет отдельный вид компетенции [8].

Наряду с выявлением структурных компонентов компетентности можно обратиться к типологии компетенций/компетентности. Представим различные точки зрения исследователей на этот вопрос.

Большинство авторов разделяют компетенции на две группы – общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) и специальные (предметно-специализированные, специфические, профессиональные). Наиболее общим основанием для типологии компетентности могут служить ведущие сферы жизни человека в современном обществе, необходимые для реализации какой-либо деятельности.

Важную роль для интеграции индивида в социум играет социальная компетентность. Английский исследователь Дж. Равен определил социальную компетентность как «специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия» (цит. по : [9, с. 29]). Социальная компетентность личности формируется в процессе социализации, результатом которой становится формирование личности, обладающей определенным набором знаний, умений, образцов поведения, что позволяет ей успешно адаптироваться в обществе. Например, В. Хутмакер приводит принятое Советом Европы определение ряда ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы». Среди них: «...политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержке и улучшении демократических институтов» (цит. по : [9, с. 27]).

Важным представляется рассмотрение понятия профессиональной компетентности. Она трактуется как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности.

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А. К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности: специальную, социальную, личностную, индивидуальную.

1. Специальная, или деятельностьная, профкомпетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике.

2. Социальная профкомпетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, приня-

тыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения.

3. Личностная профкомпетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

4. Индивидуальная профкомпетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

В качестве одной из важнейших составляющих профкомпетентности А. К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности.

А. К. Маркова предлагает следующие характеристики профессиональной компетентности:

- компетентность не сводится к образованности человека;
- компетентность представляет сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно;
- основой суждений о компетентности человека являются оценка и измерение конечного результата деятельности;
- компетентность – это характеристика отдельного человека, она проявляется в результатах его деятельности.

Наряду с понятием «профессиональная компетентность» широко используется понятие «профессиональная компетенция». Впервые термин «компетенция» относительно профессиональной деятельности ввел в обращение в 1959 г. американский исследователь Р. Вайт как понятие, включающее в себя те особенности личности, которые гарантируют качественное выполнение работы на фоне высокой мотивации (цит. по : [10, с. 11]).

Практикоориентированное значение имеет изучение общеобразовательных компетенций, которые представляют собой «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности» [11].

А. В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию общеобразовательных компетенций:

- 1) ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- 2) общепредметные компетенции – характеризуют определенный круг учебных предметов и образовательных областей;
- 3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющие образования позволяет решить проблему, типичную для российского как среднего, так и высшего образования: когда учащиеся в целом достаточно свободно оперируют набором теоретических знаний, но испытывают

определенные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач. Компетентностный подход формирует умение осуществлять целенаправленный выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, он связан с мотивацией на непрерывное образование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Хазова С. А.** Поликультурная компетентность педагога. – Славянск-на-Кубани: [б. и.], 2009. – 104 с.
2. **Зиневич О. В.** Инновационный потенциал компетентностного подхода: от классической к неклассической модели высшего образования // Философия образования. – Новосибирск, 2009. – № 3 (28). – С. 157–165.
3. **Вербицкий А. А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М. : Логос, 2009. – 334 с.
4. **Хуторской А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
5. **Сериков В. В.** Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для вузов по специальностям «Педагогика», «Педагогика и психология». – М. : Академия, 2008. – 254 с.
6. **Атласова О. М.** Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования. – СПб., 1995. – 18 с.
7. **Бондарева Е. В.** Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов прикладной информатики в экономике : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2005. – 30 с.
8. **Ростовцева В. М.** Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования. – Томск : КИТ, 2009. – 261 с.
9. **Филатова М. Н.** Конструирование социокультурной среды вуза в контексте реализации компетентностного подхода в образовании / Рос. гос. ун-т нефти и газа им. И. М. Губкина. – М. : МАКС Пресс, 2008. – 290 с.
10. **Реализация компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании** / Астанина С. Ю., Шестак Н. В. Письменский А. Г. и др. ; под ред. С. Ю. Астаниной, Н. В. Шестак. – М. : Изд-во Современ. гуманитар. ун-та, 2009. – 171 с.
11. **Хуторской А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты. – URL : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

УДК 37.0 + 378

АЛГОРИТМ ПЕРЕХОДА К КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Л. А. Осьмуж (Новосибирск)

В статье обсуждается проблема внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс, с которой уже столкнулись или столкнутся российские университеты. Подчеркивается, что данный процесс, как и большинство инноваций, имеет и положительные, и отрицательные стороны. Предлагается возможный алгоритм перехода к новой модели подготовки специалистов, апробированный в Новосибирском госу-