

O.V. Nalitkina

COMPETENCE APPROACH: RETROSPECTIVE ANALYSIS AND CURRENT IMPLEMENTATION PROBLEMS

Olga Nalitkina – head of the Department of Foreign Languages, State Institute of Economics, Finance, Law and Technology, PhD in Pedagogics, Gatchina; email: olganalitkina@gmail.com.

The problems of competence approach implementation remain relevant for Russian education. Its practical application revealed a range of contradictions being a topic for discussion in academic and educational society. We distinguish the stages of competence approach development, offer a retrospective analysis of the approach in question and consider the current problems of implementing it in modern education from the point of current requirements to training of skilled specialists.

Keywords: *competence approach; key competences; range of competences; retrospective analysis; development stages; higher school; educational process; system of competences assessment.*

O.B. Налиткина

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ

Ольга Викторовна Налиткина – заведующая кафедрой иностранных языков, Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, кандидат педагогических наук, Гатчина; **email:** olganalitkina@gmail.com.

Вопросы реализации компетентностного подхода остаются актуальными для российского образования. Его внедрение на практике выявило ряд спорных моментов, которые продолжают дискутироваться академическим и педагогическим сообществом. В статье выделены этапы становления компетентностного подхода, представлен его ретроспективный анализ, а также рассмотрены проблемы реализации компетентностного подхода в современном отечественном образовании с точки зрения современных требований к подготовке специалистов.

Ключевые слова: *компетентностный подход; ключевые компетенции; перечень компетенций; ретроспективный анализ; этапы развития; высшая школа; образовательный процесс; система оценки компетенций.*

Компетентностный подход является одним из ключевых концептуальных положений обновления содержания образования. Его разработчики, ссылаясь на международную практику в области образования, выдвигают ключевые компетенции в качестве основополагающего понятия, интегрирующего знаниевый компонент, навыки, а также интеллектуальную составляющую образования. При этом содержание образования формулируется в направлении от конечного результата, получаемого на выходе, от профессиональ-

ных стандартов. Принципы непрерывности и гибкости профессионального образования также составляют основу компетентностного подхода.

Продолжающиеся дискуссии по поводу разграничения понятий компетенции и компетентности, уточнения перечня формируемых компетенций заставляют нас обратиться к истории вопроса, рассмотреть эволюцию данного подхода в российском и мировом образовании.

Проблемы становления компетентностного подхода достаточно подробно изу-

чены отечественными исследователями. Проанализировав работы, посвященные основным категориям и принципам его реализации, а также проблеме соотношения компетенции и компетентности (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.И. Байденко, Н. Хомский, Л.А. Петровская, Л.И. Берестова, П.Я. Гальперин, В.Д. Шадриков и др.), вслед за И.А. Зимней выделим три этапа становления компетентностного подхода в образовании.

I этап (1960–1970 гг.)

По И.А. Зимней, в данный период в научный категориальный аппарат вводится понятие «компетенция» и предпринимается попытка разграничения понятий «компетенция» и «компетентность», где последнее интерпретируется как профессиональная деятельность человека, основывающаяся на его знаниях, а также обусловленная личностными и социальными характеристиками [2]. У истоков образования, ориентированного на развитие компетенций (*competence-based education*), стоял Н. Хомский, который привнес само понятие «компетенция» в теорию лингвистики в 1965 году.

II этап (1970–1990 гг.)

Второй этап характеризуется более широким распространением категорий компетенции и компетентности, в первую очередь, в педагогической практике, но параллельно они начинают применяться и в теории управления для характеристики уровня профессионализма. Начинается исследование содержания таких понятий, как «социальные компетенции и компетентности». В исследовании И.А. Зимней приведена ссылка на работу Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» (Лондон, 1984 г.), в которой автор рассматривает компетентность как явление, состоящее из большого числа компонентов, иными словами «мотивированных способностей», которые независимы друг от друга и относятся к когнитивной и эмоциональной сферам и «могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [3]. Равен приводит достаточно детальный перечень из 37 видов компетентностей, среди которых мы хотим выделить наиболее релевантные

изучаемой нами проблеме формирования компетенций в высшей школе:

- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- самоконтроль;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление; готовность решать сложные вопросы;
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием [3].

В отечественной педагогике и психологии второй этап становления компетентностного подхода в образовании отмечен целым рядом исследований, авторы которых разрабатывают практически ориентированные обучающие технологии (Л.А. Петровская), рассматривают компетентность как свойство личности в контексте профессиональной деятельности (Н.В. Кузьмина).

Таким образом, на данном этапе исследования в области компетентностного подхода приобретают большую практическую направленность, что в перспективе делает возможным положить компетентностный подход в основу системы отечественного образования.

III этап (с 1990 года)

И.А. Зимняя в своих работах связывает третий этап развития компетентностного подхода в российской науке с исследованиями А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.П. Алексеевой и др., где компетентность рассматривается в общем контексте профессиональной деятельности педагога.

Расширяется трактовка понятия «компетентность», в ней выделяют такие компоненты, как профессиональные знания, профессиональные умения, профессиональные психологические установки,

личностные характеристики, положенные в основу овладения профессиональными знаниями и умениями.

Особый вклад в разработку проблемы внес Э.Ф. Зеер, который в своем исследовании на основании концепции развивающего профессионального образования выделил основные (смыслопорождающие) понятия: компетентности, компетенции и ключевые квалификации как метапрофессиональные качества [1].

В отечественной науке данный этап характеризуется созданием научных лабораторий, коллективов исследователей, занятых вопросами практической реализации компетентностного подхода в российском образовании. Так, в рамках Национального фонда подготовки кадров в г. Санкт-Петербурге на базе РГПУ им. Герцена была подготовлена коллективная монография «Компетентностный подход в педагогическом образовании» (2005 год), в которой представлены результаты коллективного исследования путей и технологий обновления педагогического образования в контексте модернизации общего образования (В.А. Козырев, Н.Ф. Родионова, А.П. Тряпицына, И.С. Батракова, Е.В. Баранова, В.Ю. Сморгунова, Ю.В. Еремин, и др.). Ценность данного исследования заключается еще и в том, что его авторами были выделены этапы развития профессиональной компетентности [5].

В зарубежных исследованиях третий этап становления компетентностного подхода был ознаменован определением набора ключевых компетенций, формирование которого может быть принято в качестве цели образовательного процесса.

Совет Европы принимает пять ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы»:

- политические и социальные компетенции (способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным путем и т.д.);

- компетенции, связанные с жизнью в поликультурном обществе (принятие различий, уважение других людей и способность жить с представителями других культур, языков, религий);

- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, владению более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества (владение информационными технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон, способности к критическому суждению в отношении информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламы);

- способность учиться на протяжении всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [4].

В отечественном образовании в рамках разработки «Стратегии модернизации содержания общего образования» также были предприняты попытки разграничения компетентностей по сферам деятельности. В результате были выделены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

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

- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе 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.);

- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)» [6].

Существует множество подходов к классификации основных компетенций, которые объединяет исходное положение о деятельностном характере компетенций, поскольку человек является субъектом деятельности и может проявить себя,

только вступая во взаимодействие с другими людьми и участвуя в индивидуальной или совместной деятельности.

Так, на Совете Европы был представлен следующий перечень из шести основных групп компетенций:

- *Изучать*: уметь извлекать пользу из опыта; организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; организовывать свои собственные приемы изучения; уметь решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением.

- *Искать*: запрашивать различные базы данных; опрашивать окружение; консультироваться у эксперта; получать информацию; уметь работать с документами и классифицировать их.

- *Думать*: организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ; уметь противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и формировать свое собственное мнение; видеть важность политического и экономического окружения, в котором проходит обучение и работа; оценивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением, а также с окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы.

- *Сотрудничать*: уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения – улаживать разногласия и конфликты; уметь договариваться; уметь разрабатывать и выполнять контракты.

- *Приниматься за дело*: включаться в проект; нести ответственность; входить в группу или коллектив и вносить свой вклад; доказывать солидарность; уметь организовывать свою работу; уметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами.

- *Адаптироваться*: уметь использовать новые технологии информации и коммуникации; доказывать гибкость перед лицом быстрых изменений; показывать стойкость перед трудностями; уметь находить новые решения.

И.А. Зимняя выделила три основные группы компетентностей:

1) компетентности, относящиеся к са-

мому человеку как личности, как субъекту деятельности, общения (*компетенции здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личной и предметной рефлексии*);

2) компетентности, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы (*компетенции социального взаимодействия, общения*);

3) компетентности, относящиеся к деятельности человека (*компетенции познавательной деятельности, компетенции информационных технологий*) [2].

Все эти подходы и многочисленные попытки составления перечня компетенций еще раз наглядно иллюстрируют всю их многогранность, а, следовательно, и всю сложность понятия «компетентность». Приведенные компетенции объединяет их деятельностная сущность, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты, и любая компетентность является личностной характеристикой каждого конкретного индивида. И, по сути, в работах отечественных и зарубежных исследователей описывается одна и та же реальность. Единому образовательному пространству и единому рынку труда, к которому стремятся страны-участники Болонского соглашения, необходим универсальный язык, и этим языком может стать именно язык компетенций. В ситуации, когда образовательные программы разнятся не только от страны к стране, но и от вуза к вузу, уровни и результаты образования, описанные через категорию компетенций, могут позволить сравнивать и оценивать дипломы и присваиваемые квалификации, способствовать академической мобильности.

В современных нормативных документах, регулирующих образовательный процесс в отечественной высшей школе, таких, как Федеральный государственный образовательный стандарт, исторический опыт уточнения компетенций и их классификации был переосмыслен, что привело к выделению общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [7]. Однако сам перечень

компетенций, а также их формирование и оценивание продолжают вызывать оживленную полемику в силу отрыва от практики обучения и профессиональной деятельности будущих выпускников, теоретического характера разработки проблемы. На наш взгляд, создание перечня компетенций невозможно без активного участия работодателей и учета социального заказа, однако эффективный механизм взаимодействия вузов с работодателями не создан, мы можем констатировать факт пассивного потребления рынком труда продукта системы образования, отсутствие или недостаточную ориентацию учебных заведений на ожидания и требования работодателя. При реализации компетентностного подхода в образовательном процессе взаимодействуют три субъекта: студент – преподаватель – работодатель, и только активный характер данного взаимодействия может сделать учебный процесс эффективным. Перечень компетенций, разработанный с участием работодателя, станет ориентиром для преподавателя в отборе содержания образования, методических приемов и подходов, а также учебно-методических комплексов, и будет представлять собой некую гарантию релевантности изучаемого материала для обучающихся, что, в свою очередь, окажет положительное влияние на мотивацию. Не исключено, что механизм взаимодействия рынка труда и вузов требует разработки новых методов, а, возможно, и вовлечения посредников в данный диалог.

Еще одной серьезной проблемой внедрения компетентностного подхода нам представляется отсутствие единой нормативно закреплённой системы оценки формируемых компетенций, которая отражала бы как социальный запрос, так и цели образования.

Решение данных проблем, на наш взгляд, должно быть найдено не только академическим и педагогическим сообществом – к этому процессу необходимо привлечь работодателей, сделав его максимально гибким и открытым. В любом случае, при всех видимых недостатках,

которые, скорее, являются недоработками, компетентностному подходу присущ огромный потенциал в решении насущной проблемы обновления содержания образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 215 с.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: труды методологического семинара. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 35 с.

3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. 34–42.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос»: [сайт]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 30.04.2017).

5. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева и др. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 392 с.

6. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: [сайт]. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 30.04.2017).

8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. // Интернет-журнал «Эйдос»: [сайт]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 30.04.2017).