

## **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ**

*Тоискин В.С., Шумакова А.В.*

*Г. Ставрополь*

Переход высших учебных заведений России к подготовке бакалавров и магистров сопровождается комплексом существенных преобразований в образовательном процессе, оценке его качества и результативности. Основными конструктами федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) являются компетенции. [1].

Введение новых образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования обусловлено востребованностью специалистов, обладающих динамическим профессионализмом как интегративным качеством, обусловленным совокупностью профессионально-образовательных способностей, обеспечивающих «универсальность» работника. Современные специалисты должны быть профессионально мобильными, ответственными, инициативными, способными планировать, организовывать, выполнять и контролировать свою работу. Существующая до введения ФГОС форма представления вузами результатов подготовки специалистов не позволяет в полной мере работодателям оценить готовность специалиста к эффективной деятельности, обеспечить повышение академической мобильности студентов и выпускников вузов в рамках Болонского процесса.

В основе организации образовательного процесса положен модульно-компетентностный подход к профессиональному образованию. При компетентностном подходе внимание акцентируется на результатах образования, в качестве которых рассматриваются не сумма знаний, умений и навыков, а способности человека успешно действовать в различных ситуациях. Обобщенная модель реализации образовательной программы подготовки представлена на рисунке 1.

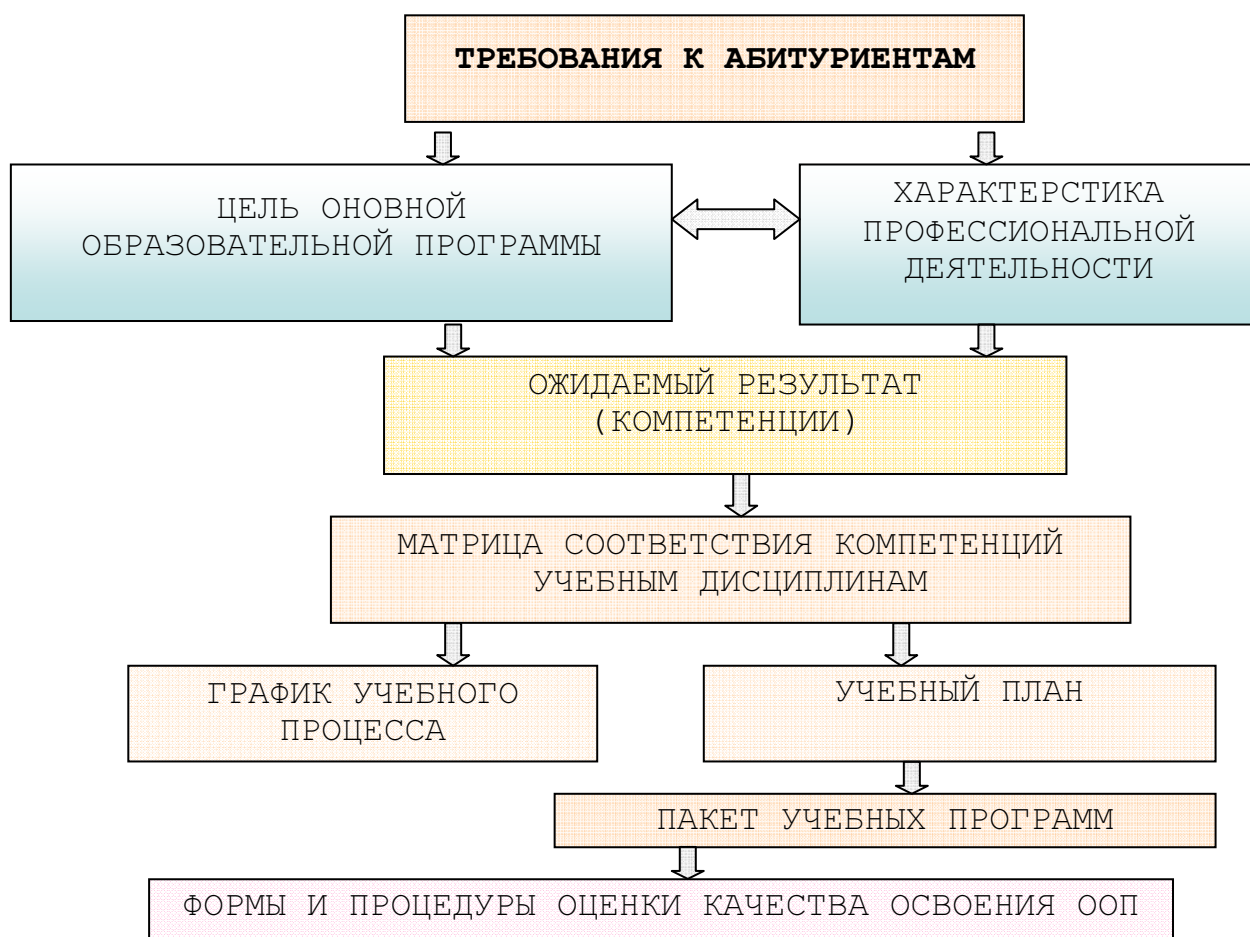


Рисунок 1 - Реализация ООП

В учебных планах и рабочих программах с необходимой степенью детализации представлены основные требования к содержанию общекультурных, профессиональных, специальных компетенций студентов и уровням их сформированности у выпускников, которые могут быть достигнуты в процессе изучения конкретной дисциплины или модуля учебных дисциплин, а также механизмы определения поэтапных и итоговых результатов, соответствующих федеральной норме качества. Однако, в ФГОС процедура оценивания результатов образовательной деятельности или не представлена, или представлена в виде традиционных форм.

Научно-педагогические разработки, практика образовательной деятельности учебных заведений показывают, что сегодня актуальна проблема учебно-методического обеспечения компетентностной подготовки специалистов на основе новых подходов и соответствующих контрольно-оценивающих процедур.

ФГОС различает две группы компетенций – универсальные, в состав которых входят общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции, и профессиональные, специальные компетенции. Универсальные компетенции должны и могут формироваться на разных курсах обучения не одновременно, актуализируясь через тренинги, практикумы, кейсы и другие виды учебно-практической деятельности [2].

Понимание компетенции охватывает знания, умения, навыки, и коммуникативные, рефлексивные, моральные способности, полагает соответствующую систему оценки. Сформированная компетенция не является абстракцией, она должна проявиться в реальном поведении человека в конкретной ситуации. С целью фиксирования и описания сформированной компетенции требуется решить задачу проведения оценки компетенций.

Для оценки качества подготовки обучающихся и выпускников необходимо создание многокомпонентных систем, соответствующих новой парадигме стандартизации образовательных программ ВПО в России. Эти системы должны решать следующие задачи [3]:

- контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) процессом приобретения студентами необходимых знаний, умений и навыков (ЗУНов), определенных во ФГОС ВПО по соответствующему направлению подготовки в качестве результатов освоения учебных модулей, дисциплин, практик;

- контроль (с помощью набора оценочных средств) и управление (с помощью элементов обратной связи) за достижением целей реализации данной ООП, определенных в виде набора универсальных и профессиональных компетенций выпускников.

По этим взаимосвязанным задачам и путям их решения пока нет единой точки зрения, которая могла бы принять статус официально признанной и реализуемой в деятельности всех российских вузов. Однако следует иметь в виду, что самым важным отличием оценивания компетенций

от традиционной триады знания - умения - навыки (ЗУН) является установка, что компетенция должна проявляться в действии. Проявленная в действии компетенция должна быть замечена и записана, как отдельное событие (прецедент). Учитывая, что в любом действии человек проявляет множество компетенций, то должны быть описаны это действие как содержание самого прецедента, и все проявленные в нем компетенции.

Плодотворное развитие компетентностного подхода возможно на основе интеграции наработок разных наук и отраслей знаний, в частности, теории и практики компетентностного подхода в общем менеджменте и управлении персоналом организации. Взаимообогащению наработок по компетентностному подходу в рамках педагогических и управленческих наук вызывает необходимость решения ряда задач: уточнение структурных элементов системы компетенций, определение их содержания для конкретных направлений, уровней и профилей подготовки; создание методической, организационной основы для оценки компетенций студентов и выпускников высшей школы.

В системе высшего образования традиционно целевым ориентиром являлось формирование знаний, навыков и умений. В настоящее время очевидно, что обладание знаниями, умениями и навыками позволяет решать только относительно простые профессиональные задачи. Решение же сложных задач, выполнение динамично меняющихся и усложняющихся функций требует синтеза частных знаний, навыков и умений в комплексные образования, которые обозначают как компетенции. В образовании понятие компетенции включает в себя, наряду со знаниями, умениями и навыками, совокупность взаимосвязанных качеств личности (мотивационно-ценностных, когнитивных, мировоззренческих, коммуникативных), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов.

Сравнение компетентностного подхода в образовании и в управлении указывает на схожесть трактовок понятия компетенции. Но есть и принципиальное отличие, заключающееся в том, что в управлении

компетенции — это те свойства личности, которые демонстрируются и могут быть измерены через наблюдаемое поведение. В образовании поведенческие модели рассматриваются не как сущность компетенции, а как результат ее наличия или один из составных элементов наряду с прочими. Поэтому допускается, что судить о компетенциях можно только по знаниям, навыкам, умениям, способностям и прочим качествам личности. Отчасти такой подход оправдан для вузов, так как студент ограничен в возможностях продемонстрировать модели поведения при решении профессиональных задач (исключением в некоторой степени являются различного рода практики).

Объединение подходов, применяемых в образовании и в управлении персоналом, позволяет уточнить структурные элементы компетенций студентов и выпускников высшей школы.

Отражает наиболее часто встречаемые трактовки следующая интерпретация базовых понятий.

Компетенция — это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, это характеристика личности, позволяющая ее обладателю получать необходимые результаты работы и которая может быть измерена через наблюдаемое поведение. Ядром компетенции являются деятельностные способности — совокупность способов действий, т.е. операционно-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт — интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Компетентность — это содержательные обобщения теоретических и

эмпирических знаний, представленные в форме понятий, принципов, закономерностей, практико-ориентированных положений и процедурных (методических) предписаний, это способность личности, обладающей компетенцией, получать целевые рабочие результаты. Многофункциональные, межпредметные и трансдисциплинарные компетентности образуют базовые компетентности. К ним относятся: общенаучные, социально-экономические, гражданско-правовые, информационно-коммуникационные, политехнические, общепрофессиональные.

То есть компетенция — это требуемый для определенной деятельности стандарт поведения, а компетентность — уровень владения этим стандартом поведения.

Ключевые компетенции — совокупность компетенций, позволяющая выполнять профессиональные обязанности максимально эффективно.

Модель компетенций — системно организованный, структурированный набор идентифицируемых и измеряемых компетенций с индикаторами поведения.

Индикаторы поведения — стандарты поведения, которые соответствуют эффективным действиям личности, обладающей конкретной компетенцией.

Профиль должности — описание должностной позиции на основе профессиональных компетенций и с использованием регламентирующих методик.

Формирование компетенции определяется [4]:

наличием всех элементарных знаний, умений, навыков и способностей, необходимых для ее формирования (целостность системы);

осуществлением умственной и предметной деятельности, приводящей к интеграции знаний, умений, навыков и способностей;

сформированностью ее системоопределяющего элемента — способности достигать результата деятельности.

Компетенция как система:

неаддитивна, т.е. простая сумма элементарных ЗУН и способностей еще не является системой без проявленности ее ключевого системообразующего элемента (конфигуратора);

обладает системной вложенностью – компетенция представляет собой сложную систему, состоящую из подсистем – способностей субъекта деятельности;

имеет целенаправленность, являющийся системообразующим фактором ее формирования, который определяется целями выполнения комплекса действий, направленных на решение определенных задач деятельности;

обладает свойством обособленности, что объясняется целенаправленностью, отличной от целенаправленности других компетенций, тем самым, определяя ее некоторую изолированность в общей иерархии построения компетентности;

совместима с другими компетенциями посредством взаимосвязанности их элементов (конкретные знания, умения, навыки и способности как элементы одной компетенции субъекта деятельности могут являться элементами другой);

адаптивна, что связано с сохранением ее свойств (без существенного изменения) в случае ее применения для выполнения аналогичной функции в конкретном или смежном виде деятельности.

Компетентный человек сможет продуктивно действовать и в том случае, когда он не обладает конкретным умением – он разработает требуемую ориентировку и выйдет из ситуации. Он не утрачивает своей эффективности и в тот момент, когда нет требуемого способа действия – он создаст его.

Сложность компетенции как системы обуславливает и сложность ее оценки. На наш взгляд, важным вопросом, подлежащим исследованию, является ресурсное обеспечение оценки компетенций и ее соотнесение с

валидностью результата оценки, поскольку здесь наблюдается обменное соотношение: чем сложнее модель оценки, тем более затратно ее осуществление, и наоборот.

Анализ нормативных, методических и научных материалов показывает, что существует ряд проблем, связанных с описанием компетенций, что, в свою очередь, сказывается и на оценке уровня компетенций студентов и выпускников..

Во-первых, зачастую модельное описание компетенций подменяется простым их перечислением. Игнорируются такие значимые элементы как мотивация и способности, через призму которых реализуются все прочие элементы компетенций.

Во-вторых, не всегда выделяются ключевые компетенции, связанные с видом деятельности, по которым осуществляется подготовка, и определением наиболее значимых характеристик личности, напрямую влияющих на максимальную результативность и успешность выпускника.

В-третьих, описание компетенций не доводится до уровня выделения измеряемых идентификаторов тех или иных элементов компетенций, выработки индикаторов поведения. Происходит подмена стандарта поведения задачами профессиональной деятельности. Например, компетенция ОК-8 по направлению подготовки 050400.62 Психолого-педагогическое образование: готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией, на наш взгляд, скорее отражают функциональные задачи и направления будущей профессиональной деятельности. Ориентируясь на эти задачи, необходимо формулировать компетенции в соответствии с их сущностью. В частности, функциональная задача «готов работать с компьютером как средством управления информацией» может быть обеспечена такими компетенциями субъекта, как умение систематизации информации, поиска информации в базах данных, предоставлять результаты своей деятельности нуждающимся в



них подразделениям, организации и внешним субъектам и пр.

Выше отмечалось, что к компетенциям относят разные атрибуты личности, которые обязательно должны демонстрироваться в действии, в частности:

- знания («Знаю, что, почему и как делать»);
- умения и навыки («Умею и могу делать»);
- личностно-деловые качества, или, как их иногда называют, способности личности («Способен делать эффективно»);
- мотивацию и целевые установки («Хочу и буду делать»);
- опыт («Делал и уверен, что смогу сделать вновь»);
- потенциал («Могу делать в будущем»).

Приведенные определения позволяют выдержать терминологическую корректность, помогают сделать ряд важных выводов, касающихся проблем в области оценки компетенций студентов вузов.

Таким образом, компетентностный подход в системе высшего образования развивается преимущественно по пути определения структуры и содержания компетенций, а также образовательных технологий их формирования и диагностики. Вместе с тем следует признать, что пока данный подход в большинстве российских вузов имеет декларируемый характер. Причины кроются и в инертности мышления, и в приверженности старым методам работы, и в недостаточной прикладной проработанности подхода, а также в недостаточной квалификационной подготовке администрации и преподавателей к нововведению. Наиболее общая причина видится в том, что компетентностный подход пока противоречит сложившейся системе общего менеджмента образовательных услуг. Для того чтобы компетентностный подход превратился в действенный управленческий инструмент, он должен стать элементом новой системы управления в высшей школе, построенной на принципах менеджмента качества, клиентоориентированности, управления по результатам.

## *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2007 г.
2. Селянская Г.Н. Методологические основания практики решений по выработке и оценке компетенций // Гильдия экспертов в сфере профессионального образования URL: [http://expert-nica.ru/sbornik/articles\\_doc/Selyanskaya.doc](http://expert-nica.ru/sbornik/articles_doc/Selyanskaya.doc) (дата обращения: 02.06.2012).
3. Богословский, В. А. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации ВПО в России : монография/ - М.: МАКС Пресс, 2005. 132 с.
4. Пермяков О.Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов: автореф. дис. ... д-р. пед. наук: 13.00.08. СПб., 2009.