

УДК 37. 01

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Л.И. Майсеня

УО «Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники» (Республика Беларусь, 220013, г. Минск, ул. Козлова, 28; e-mail:maisenia@tut.by)

Аннотация. В статье рассматриваются теоретическое и прикладное направления развития компетентностной концепции профессионального образования. Приведены определения ключевых понятий. Анализируются проблемы реализации компетентностного подхода как ведущего в профессиональном образовании.

Ключевые слова: профессиональное образование, компетентность, качество образования.

COMPETENCE APPROACH IN PROFESSIONAL EDUCATION: THEORY AND PROBLEMS OF IMPLEMENTATION

L.I. Maisenia

EI «Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics» (Republic of Belarus, Minsk, 220013, 28 Kozlov st.; e-mail:maisenia@tut.by)

Summary. The theoretical and applied directions of the development of the competence concept of vocational education are considered in the article. The definitions of key concepts are given. The problems of implementing the competence approach as a leader in vocational education are analyzed.

Key words: vocational education, competence, quality of education.

Современные тенденции в профессиональном образовании привели к тому, что компетентностный подход из локальной теории, возникшей в 70-х годах XX века в американской педагогике, превратился в концептуальную основу образовательной стратегии как на национальном уровне, так и в глобальном масштабе. В последнее десятилетие понятие *компетентность* все более расширяет границы внедрения, оно вышло на общедидактический, общепедагогический и методологический уровни. В недавних рекомендациях Совета Европы по вопросу обновления содержания образования также уделяется повышенное внимание компетентностному подходу.

Оперирование термином компетентность активизировалось вместе

с возникновением и реализацией идей Болонского процесса. Данное понятие стало выступать как узнаваемое в интернациональных масштабах, оно несет на себе главные функции диагностирования качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании позволяет интегрировать содержание всех учебных дисциплин на основе одной идеи – формировании компетентности будущего специалиста. В этом сильная сторона данного подхода. Вместе с тем, Б.С. Гершунский неоднократно подчеркивал, что даже самые глобальные государственно-общественные образовательные достижения и результаты должны рассматриваться сквозь призму личностных образовательных достижений, поскольку в конечном итоге совокупный образовательный потенциал социума определяется конкретными образовательными приобретениями личности, каждого конкретного человека на всех этапах его жизненного пути. В работе [1] он выделил иерархическую образовательную «лестницу» восхождения человека ко все более высоким образовательным результатам, ее составляющими являются *грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет*.

В настоящее время на постсоветском образовательном пространстве прослеживаются два направления развития компетентностной концепции: теоретический и прикладной. Теорию трансформации главной идеи образования в компетентностную активно разрабатывали В. И. Андреев, В. И. Байденко, В. А. Гайсенко, О. Л. Жук, Н. И. Запрудский, И. А. Зимняя, М. В. Ильин, Э. М. Калицкий, Н. Н. Кошель, В. В. Лаптев, Е. А. Ленская, А. В. Макаров, А. М. Новиков, О. А. Олекс, А. А. Пинский, А. В. Хугорской и др. При этом Б. Д. Эльконин уточняет в своих работах, что речь не идет об отказе от знаний, они столь же актуальны. Речь идет об отказе от формы знаний «на всякий случай». Интересный образ этой приоритетной идеи приведен в [2, с. 11]: «Отличие компетентностной модели образования от знаниевой так же велико, как, скажем, знакомство с правилами игры в шахматы от самого умения играть». Прикладной уровень развития концепции означает, что на основе компетентностного подхода происходит разработка образовательных стандартов нового поколения, в которых итоговые требования к выпускникам учреждений образования выражаются в виде набора компетенций. Вместе с тем, широкий анализ теории и практики показывает, что пока проблематично проектировать содержание профессионального образования в оболочке лишь компетентностной парадигмы. Основная трудность – отсутствие ответа на вопрос: как операционализировать стандарт, придерживаясь лишь

компетентностной парадигмы? Поэтому многие исследователи в различных странах все более приходят к заключению, что в практике реален так называемый «мягкий» компетентностный подход с указанием знаниевых требований к качеству образования. Тем не менее, компетентностный «крен» стал уже реальностью. Однако при констатации компетентностного подхода как ведущего мы имеем неоднозначную ситуацию в целеполагании, а еще больше – в создании критериев результативности и механизмов проверки качества. *В этом состоит основная проблема его реализации.* Одна из причин – неоднозначное толкование понятий *компетенция* и *компетентность*. Поэтому актуальна теоретическая унификация содержательного наполнения этих понятий.

Анализ множества теоретических работ показывает, что логически обоснованными являются определения: **компетенция** – это совокупность конкретных образовательных, профессиональных или функциональных характеристик, необходимых для решения теоретических и практических задач; **компетентность** – это определенное личностное качество владения компетенциями и способность их применения для решения образовательных, профессиональных, социальных и личностных проблем. В. А. Болотов и В. В. Сериков [2] поясняют, что компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умения разрешать проблемы, возникающие не только в учебных ситуациях, но и в познании и объяснении явлений действительности, при освоении современной техники и технологий, во взаимоотношениях людей, при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда и др. Компетентностный подход уже по своей сути придает содержанию образования деятельности и практико-ориентированный характер. Вместе с тем, при реализации его в педагогической практике попадаем в *проблемную зону*: его нельзя абсолютизировать, ибо это чревато утратой фундаментальности образования и ограничением личного выбора обучающихся (о чем аргументированно предупреждают многие ученые-педагоги, ученые-психологи).

В условиях профессионального образования общее понятие компетентности классифицируется на профессиональную и образовательную компетентности – взаимосвязанные и взаимозависимые понятия. Обоснованным считаем определение, данное Ф. Т. Шагеевой, В. Г. Ивановым, Л. Л. Никитиной: *профессиональная компетентность* – это «характеристика личности

специалиста, выраженная в единстве теоретических знаний и практической подготовленности выпускника, его способности осуществлять все виды профессиональной деятельности, определяемые стандартом по направлению или специальности... Компетенции выступают в качестве составляющих компонентов профессиональной компетентности, позволяя реализовать ее на практике» [3, с. 66]. Названные авторы подчеркивают, что компетентность – это интегративное качество личности, которое не распадается на сумму отдельных составляющих, а представляет собой цельную характеристику.

Многие исследователи объясняют целесообразность введения понятия *профессиональная компетентность* широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие понятия как *профессионализм, квалификация, профессиональные способности* и др. Существенным является следующее уточнение: «К понятию *профессиональная компетентность* можно подходить, абстрагируясь либо от понятия *специалист*, либо от понятия *профессионал*. Понятие *специалист* ограничивает профессиональную компетентность знаниями, умениями и навыками, позволяющими успешно функционировать в русле освоенной специальности... Понятие *профессионал* определяет профессиональную компетентность как сочетание репродуктивного и творческого, инновационного типа деятельности, позволяющего действовать в режиме функционирования и развития» [4, с. 106]. Рассматривая понятие профессиональной компетентности, мы базируемся на том, что на выходе востребованы выпускники нового типа, которые владеют способами преобразования накопленных знаний, способны к оперативному поиску информации для принятия оптимального решения, обладают не только высоким уровнем общеобразовательной или профессиональной подготовки, но и конкурентной способностью. Уместно уточнение: «... профессиональная сфера оперирует компетенциями, а образование – знаниями, умениями и навыками. И если профессиональная сфера может точно на уровне заказа однозначно предъявить свои требования к образованию, то задача образования заключается в том, чтобы трансформировать знания, умения и навыки в определенные компетенции, которые требуются в профессиональной сфере» [5, с. 59]. Компетентностный подход означает реализацию связи сферы образования и сферы труда.

Актуальные понятия *образовательная компетенция* и *компетентность*, функционирующие в современных педагогических и методических теориях, зачастую определяются противоречиво (т.е. с

потерей их содержательной логики: компетенция как определенное предъявляемое требование, созданное на основе стандартов подготовки специалиста; компетентность как личностное качество, в основе которого лежит способность проявить сформированные компетенции). Следуя понятийной логике, *образовательная компетентность* студента (выпускника) университета это есть способность и готовность использовать сформированные знания, общеучебные умения, способы деятельности в решении образовательных и прикладных задач, умение осуществлять самостоятельную познавательную деятельность, стремление к постоянному самообразованию и проявлению творческих возможностей. Образовательная компетентность характеризует уровень образованности и развития личности обучающегося, связанных с качественным освоением содержания образования (качественное освоение определяется требованиями и нормами к подготовке выпускника), состав образовательной компетенции конкретизируется на уровне учебных дисциплин. Делая обзор всевозможных подходов, авторы [6] отмечают, что в этом случае понятия компетенция/компетентность отражают не только традиционные знания («знать, что»), но и процедурные (деятельностные) знания («знать, как»), а также ценностно-смысловые знания («знать, зачем и почему»).

Исходя из разделения содержания образования на метапредметное (для всех дисциплин), межпредметное (для цикла дисциплин) и предметное (для каждой учебной дисциплины), А. Хуторской [7] предложил рассматривать трехуровневую иерархию образовательных компетенций: *ключевые* (относятся к метапредметному содержанию образования); *общепредметные* (относятся к определенному кругу учебных дисциплин); *предметные* (относятся к конкретной дисциплине). Систему ключевых компетенций разработал А. В. Хуторской [7], согласно которому она состоит из *ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой компетенций и компетенции личностного самосовершенствования*. Наполнение системы ключевых образовательных компетенций содержанием, которое может привести профессиональное образование определенного профиля, также является актуальным. Тем более, что в современных педагогических исследованиях подчеркивается, значимость ключевых компетенций для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста, они являются макропрофессиональными. Выделение

аспектов общепредметных компетенций в случае профессионального образования определенного профиля требуют специальных исследований. В последние годы появилось ряд исследований, посвященных проблеме предметных компетенций, которые базируются на специфике учебной дисциплины. Это достаточно новое проблемное поле, которое находится на стадии содержательного наполнения. Этой проблематике посвящена, в частности, монография [8], в которой осуществляется логико-содержательный анализ понятий компетентностного подхода в математическом образовании студентов технических университетов.

Контент-анализ педагогических исследований показывает, что дисциплинарная компетентность личности включает в себя сформированные знаниевый, деятельностный и ценностно-мотивационный комплексы в составе компетенций. Они рассматриваются в двух аспектах: как профессионально значимые и как лично значимые. Значение компонентов знаниевого комплекса общепризнано. В состав деятельностного комплекса входят сформированные способности к осуществлению гностической деятельности, креативности, рефлексии, коммуникации, продуктивной деятельности в коллективе. Рассматривая второй комплекс в структуре дисциплинарной компетентности следует актуализировать умения использовать полученные теоретические знания в профессиональной деятельности. Ценностно-мотивационный комплекс состоит из мотивационного компонента, установки на образование, установки на личностный рост, ценностной компоненты в профессиональной деятельности и образовании. Проектируя содержание обучения дисциплине, необходимо иметь в виду, что оно должно обеспечивать не только знание дисциплины, но и целостное становление личности студента. В таком случае предполагается, что дисциплинарная компетентность студентов будет полифункциональна. Ее многогранная сущность необходима не только в обучении, но и в будущей производственной деятельности человека, его социально-экономических и межличностных отношениях.

Обращаясь к психологическому механизму формирования компетентности, авторы работы [2] указывают на его отличие от механизма формирования понятийного «академического» знания. Они объясняют это прежде всего тем, что обычное знание предназначено для запоминания, воспроизведения или получения другого знания логическим или эмпирическим путем. Вряд ли можно передать компетентность. Обучающийся может стать таковым только в результате собственной деятельности, найдя и апробировав различные

модели поведения в данной дисциплинарной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его притязаниям и нравственным ориентациям. Компетентность, таким образом, предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личного опыта.

В заключение необходимо подчеркнуть, что система профессионального образования, ориентированная на компетентность, требует изменения формы и сути профессионального образования. Изменения касаются взаимодействия преподавателя и обучающегося в процессе обучения, методов и технологий обучения, наполнения и структурирования учебных программ, диагностирования качества образования и переноса акцента с процесса на результаты обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 607 с.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Шагеева, Ф.Т. Параметры оценки профессиональной компетентности специалиста на этапе его подготовки / Ф.Т. Шагеева, В.Г. Иванов, Л.Л. Никитина // Современные диагностические оценочные средства для аттестации качества образования и применение компьютерно-информационных технологий : материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М. : Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 66–71.
4. Цырельчук, Н.А. Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы: монография / Н.А. Цырельчук. – Минск: МГВРК, 2003. – 400 с.
5. Аксенова, Э.А. Компетентностный подход к допрофессиональной подготовке школьников в ФРГ / Э.А. Аксенова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 56–62.
6. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко. – Минск: Респ. ин-т высш. шк., 2007. – 192 с.
7. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
8. Майсеня, Л.И. Развитие математического образования студентов технических университетов монография / Л.И. Майсеня. – Минск: БГУИР, 2017. – 283 с.