

История компетентностного подхода

Доцент кафедры
психологии развития ПГНИУ
Е.А.Стерлигова

История компетентного подхода

Тенденция переориентации образовательной парадигмы возникла ещё до Болонских соглашений и, по-видимому, носит объективный характер – **характер вызова**, который социальные и экономические изменения бросают системе образования.

Так Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе» 1997 года (к которой Россия присоединилась в 2000 году) сформулировала концепцию международного признания результатов образования и выдвигала требование к академическому сообществу выработать конвертируемые общепонятные критерии такого признания.

Уже позднее, в ходе Болонского процесса стали активно разрабатываться различные версии подобных критериев, и эта новая методология получила название **компетентного подхода**.

Зарубежный опыт

Компетентностный подход апеллирует к современной парадигме **междисциплинарных** (постдисциплинарных) науки и образования. Поэтому не удивительно, что сам **принцип компетенции** зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания включая педагогику. Его возникновение принято возводить к исследованиям известного американского лингвиста Н. Хомского [\[1\]](#).

[\[1\]](#) См.: Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 40 с.;

Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 114 с.

Зарубежный опыт

Хомский сформулировал понятие **компетенции** применительно к теории языка, трансформационной (генеративной) грамматике.

Он отмечал, что «...мы проводим 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**.

В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию... противопоставление, *вводимое мною*, связано с сосюровским противопоставлением *языка и речи*, но необходимо... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой **компетенции как системы порождающих процессов**».

Зарубежный опыт

Обратим здесь внимание на то, что именно **«употребление»** есть актуальное проявление **компетенции** как «скрытого», потенциального.

Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности» в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека.

Зарубежный и отечественный опыт

Проведенный анализ работ Н. Хомского, Р.Уайта, Дж. Равена, Н.В. Кузьминой, А.К.Марковой, В.Н. Кунициной, Г.Э.Белицкой, Л.И. Берестовой, В.И.Байденко, А.В. Хуторского, Н.А.Гришановой и др. позволил выделить **три этапа становления компетентностного подхода в образовании.**

[\[1\]](#) См. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. № 5. С. 34-42.

История компетентного подхода

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

С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «**коммуникативная компетентность**» (Д. Хаймс).

История компетентностного подхода

Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуется использованием категории **компетенция/компетентность** в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению.

В это время разрабатывается содержание понятия **«социальные компетенции/компетентности»**.

История компетентностного подхода

В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование **компетентности**.

Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения».

При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «**виды компетентности**» суть «**мотивированные способности**».

Российские традиции

Еще за несколько лет до подписания Россией Болонской декларации в проектах государственных образовательных стандартов основного, общего и среднего (полного) общего образования появился и активно использовался термин «**компетенции**».

Все чаще это понятие встречается в публикациях, посвященных вопросам модернизации начального и среднего профессионального образования.

Словом, многие почувствовали недостаточность триады «знания–умения–навыки» (ЗУН) для описания интегрированного результата образовательного процесса.

Российские традиции

Компетенция – понятие, пришедшее в Россию (а, впрочем, и в другие образовательные системы) из англосаксонской традиции образования. Может быть, и в самом деле, как это сегодня можно нередко видеть, иное «новое» в европейском образовании – это хорошо забытое «старое» советское.

Вероятно, формирование моделей деятельности специалиста и разработка профиля специалиста в исследованиях советских учёных (Н.Ф. Талызина, Н.Г.Печенюк, Л.Б. Хихловский), выполненные в системно-действенной методологии, были опережающими решениями отечественных методистов-исследователей.

Российские традиции

Еще в 1980 году тогдашний министр высшего образования СССР В.П. Елютин говорил

- ✓ о резком снижении дескриптивных методов обучения,
- ✓ о высоком динамизме в мире профессий,
- ✓ потребности в создании новых форм высшего образования,
- ✓ о том, что исчерпали себя возможности экстенсивного подхода к формированию содержания высшего образования и, наконец,
- ✓ о необходимости рационального ограничения и концентрации учебной информации.

Он же писал об

- эвристической ценности методов анализа рынков труда,
- о потребности в разработке методов моделирования профессиональной деятельности, с помощью которых выявляются предметная и функциональная стороны труда на обозримый прогнозируемый период, а на их основе разрабатывается система требований к профессиональному облику совокупного специалиста.

Российские традиции

Отечественному высшему образованию всегда были присущи достаточно высокие нормы качества. ГОС ВПО первого и второго поколения имели в своем основании следующие **принципы и идеи**:

1. **Связь со сферой труда**, что выражалось в попытках давать общую характеристику деятельности в той профессиональной области, где предполагалась работа выпускника;
2. Достаточно **развернутое** (доведенное порой до излишней детализации и унификации) **планирование содержания образования**, особенно в том, что касается его фундаментальной направленности;
3. Большой **объем инвариантной части содержания образования**, что отражало заботу о сохранении и развитии единого образовательного пространства в условиях известных тенденций децентрализации;
4. Предметно-центрированная направленность содержания.

Компетентностный подход и Болонский процесс

Тенденция движения «от понятия квалификации к понятию **компетенции**» является общеевропейской и даже общемировой. Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных и информационных начал в современном производстве не «покрывается» традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие **компетентности**.

Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах.

В докладе ЮНЕСКО говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а **компетентность**, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются

- квалификация в строгом смысле этого слова...
- социальное поведение,
- способность работать в группе,
- инициативность
- любовь к риску»[\[1\]](#).

[\[1\]](#) Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровитное сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.

Компетентностный подход и Болонский процесс

Далее рассматривается одна из наиболее известных моделей компетентностного подхода, разработанная в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур») направленной на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне и ставящей задачу «определения точек конвергенции и выработки общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения».

Компетенции/компетентности и кредитно-модульная система

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

Общие компетенции

- 1. Инструментальные компетенции**
- 2. Межличностные компетенции**
- 3. Системные компетенции**

Инструментальные компетенции

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.

Конкретизированный список инструментальных компетенций

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;
- письменная и устная коммуникация на родном языке;
- знание второго языка;
- элементарные навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- решение проблем;
- принятие решений.

Межличностные компетенции

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:

- способность к критике и самокритике;
- работа в команде;
- навыки межличностных отношений;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность общаться со специалистами из других областей;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международной среде;
- приверженность этическим ценностям.

Системные компетенции

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. К ним относятся:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность порождать новые идеи (креативность);
- лидерство;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать самостоятельно;
- разработка и управление проектами;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

Специальные (профессиональные) компетенции

В рамках проекта TUNING были сформулированы результаты обучения для первой и второй степени (общие дескрипторы квалификаций высшего образования).

Проект TUNING

Бакалавр обязан:

- демонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины;
- ясно и логично излагать полученные базовые знания;
- оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний;
- демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами;
- демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий;
- точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии;
- демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине;
- демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

Проект TUNING

Магистр обязан:

- обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями;
- уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне;
- быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию;
- демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной;
- обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне.

Проект TUNING

Далее в опыте программы TUNING была сделана попытка установить соответствие системы общих и специальных компетенций уровням подготовки, типам курсов и системе единиц (кредитов) ECTS.

Учебные курсы распределяются по следующим **уровням**:

- Курс базового (Basic) уровня (введение в предмет);
- Курс промежуточного (Intermediate) уровня (предназначенный для углубления базового знания);
- Курс продвинутого (Advanced) уровня;
- Специализированный курс (Specialised).

По **типам** курсов различаются:

- Основной (Core) курс (часть основной программы);
- Связанный (Related) курс (поддерживающий основную программу);
- Непрофилирующий (Minor) курс (необязательный)

Проект TUNING

Исходя из этой классификации были разработаны модели распределения нагрузки по типам курсов, уровням и модулям в единицах (кредитах) ECTS.

В рамках направлений были выделены пять **типов учебных модулей**:

- **Основные** модули, то есть группы предметов, составляющие ядро соответствующей науки (например, для бизнеса и менеджмента это – бизнес функции, среда бизнеса и другие).
- **Поддерживающие** модули, например, для бизнеса и менеджмента это – математика, статистика и информационные технологии).
- **Организационные и коммуникационные** модули, например, управление временем, работа в группах, риторика, иностранные языки.
- **Специализированные** модули, то есть необязательные, но расширяющие и углубляющие компетенции в избранной области, факультативные.
- **Переносимые** модули, например, проекты, диссертации, бизнес игры, стажировки, модули, выстраивающие мостик между теорией и практикой.

Проект TUNING

Основные и специализированные модули при этом рассматриваются как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знания;

поддерживающие – как развивающие методологические компетенции;

организационные и коммуникационные – как направленные на самообучение и самоорганизацию;

а переносимые – как обеспечивающие перенос знаний на практику.

Как общее правило, чем выше уровень, тем больше модулей, углубляющих знание и устанавливающих связь между теорией и практикой.

Проект TUNING

В качестве примера, предлагается следующая модель:

Уровень обучения

бакалавриат (3-4 года)

магистратура (1-2 года)

Модуль

• Основной	30%	20%
• Поддерживающий	25%	10%
• Организационный и коммуникационный	10%	-
• Специализированный	10%	40%
• Переносимый	25%	30%
	100%	100%