

Статья опубликована: Жук, О.Л. Проблемы проектирования компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования / О.Л. Жук // Высшая школа. – 2017. – № 4. – С. 7 – 10.

Проблемы проектирования компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования

О.Л. Жук,
заведующая кафедрой педагогики и
проблем развития образования, доктор
педагогических наук, профессор,
Белорусский государственный
университет

Аннотация

В статье раскрываются актуальность компетентного подхода в условиях модернизации высшего образования, теоретико-методические аспекты проектирования, развития и диагностики компетенций студентов. Автор обобщает опыт разработки состава универсальных компетенций выпускников, представляет собственный опыт обоснования содержания универсальных и профессиональных компетенций (на примере педагогических специальностей).

Методологической основой проектирования учебно-методической документации, целей, результатов и содержания высшего образования выступает компетентный подход. В настоящее время компетентный подход в высшем образовании является общепризнанным и рассматривается как важнейший инструмент Болонского процесса. Значение компетентного подхода заключается в том, что он выступает средством установления взаимосвязи между системой высшего образования и наукой, производством, экономикой, бизнесом, социумом. Его реализация в высшем образовании призвана сделать образовательный процесс в современном университете более открытым и гибким ко всем внешним изменениям, растущим образовательным потребностям личности, новым требованиям рынка труда и социально-государственного заказа.

Компетентный подход связан с другими инструментами Болонского процесса, такими как Европейская система накопления и переноса кредитов

(ECTS), проект «Настройка образовательных систем» (TUNING), Дублинские дескрипторы. Компетентностный подход в определенном смысле можно рассматривать как методическую базу для этих инструментов, поскольку все они по-разному выражают на языке компетенций образовательные результаты, которые студенты (выпускники) достигли в процессе обучения. В Болонском процессе учебные результаты и компетенции определяются в логике ответственности и самостоятельности студентов за освоение образовательных программ, получение кредитов.

В TUNING – проекте компетенция понимается как знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая составляющая способа жизнедеятельности в социуме, познания и преобразования действительности).

Дублинские дескрипторы также связаны с результатами обучения и представляют собой систему общих показателей для установления квалификаций по каждому из циклов обучения. С их использованием разработана Европейская рамка квалификаций, в которой результаты обучения представлены по трем составляющим – знания, навыки (познавательные навыки на основе логического, инструктивного, творческого мышления и практические навыки), компетентность (описана в терминах «ответственность», «самостоятельность» выпускника по применению знаний и понимания, навыков и суждений во множестве усложняющихся ситуаций).

Подчеркнем, что в рамках Болонского процесса термины «компетенция/компетентность» используются как синонимы. Под компетенцией понимается «то, что люди могут делать, а не то, что они знают». Понятие компетенции/компетентности означает «больше, чем просто знания и навыки». Это – способность личности решать сложные задачи, «опираясь на мобилизацию и психосоциальные ресурсы» (в том числе на

«навыки и отношения в определенном контексте»)
[[https://www.coe.int/t/dg4/education/standing conf/Defaulten.asp](https://www.coe.int/t/dg4/education/standing_conf/Defaulten.asp).].

Анализ сущности понятия компетенции/компетентности в Болонском процессе позволяет выявить отличия компетенций как учебных результатов от традиционной системы знаний, умений и навыков (ЗУН). Компетенции/компетентности содержат не только познавательный и деятельностный, но и мотивационный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой личностные компоненты. Компетенции определяют поведение или деятельность личности во множестве ситуаций и при решении широкого круга разнообразных, как правило, комплексных задач (учебно-прикладных, исследовательских, профессиональных, социальных, личностных). Традиционная система знаний, умений и навыков преимущественно направлена на решение типовых учебных (предметных или узкопредметных) задач и социально-профессиональных проблем в стабильных условиях.

Компетентностный подход задает алгоритм проектирования учебных результатов в виде компетенций как социально задаваемых требований к знаниям, умениям и навыкам, ответственности и самостоятельности выпускника, необходимых для эффективного решения задач в определенной сфере деятельности. Обоснование компетенций начинается с анализа факторов, с учетом которых работодатели совместно с представителями системы высшего образования определяют функции, актуальные проблемы, задачи профессиональной деятельности. Последние служат основой для определения перечня компетенций как результатов обучения в комплексном, обобщенном виде. Эти компетенции включаются в профессиональный стандарт, а затем конкретизируются в образовательном стандарте как обобщенные учебные результаты, подлежащие диагностированию. Именно этот перечень компетенций задает состав модулей и учебных дисциплин, а также содержание обучения и учебные результаты более частного порядка как показатели освоения этого содержания.

В настоящее время в системе высшего образования Республики Беларусь осуществляется разработка образовательных стандартов поколения 3⁺, учебных планов на основе компетентностного и модульного подходов [1]. В ходе модернизации профессионального образования такая же работа по содержанию профессиональных и образовательных стандартов проводится и в России [2,3].

Понимание разработчиками различий между компетенциями, учебными результатами и традиционными ЗУНами является важным условием качественного проектирования учебно-программной документации. Разработчикам надо уметь осуществлять свертку (или композицию) учебных результатов в обобщенном («емком») виде для представления их в образовательных стандартах специальности или учебных планах. И наоборот, преподавателям необходимо уметь производить декомпозицию (или «расшивку») компетенций на учебные результаты (знать и понимать, уметь, владеть) более частного порядка. Очевидно, что компетенции как учебные результаты самого высокого уровня обобщения будут содержаться в профессиональных и образовательных стандартах, учебных планах; учебные результаты более частного порядка – в учебных программах дисциплин.

В белорусских образовательных стандартах поколения 3⁺ для бакалавриата и магистратуры компетенции представлены тремя группами: универсальные, профессиональные (базовые – для бакалавриата или углубленные – для магистратуры), специализированные.

Обоснуем методические позиции для формирования универсальных компетенций бакалавра. При определении универсальных компетенций представляется возможным использовать классификацию универсальных компетенций в рамках TUNING-проекта [1,4]. В соответствии с этой классификацией были определены следующие три группы универсальных компетенций:

– инструментальные компетенции, которые обеспечивают выпускника «инструментами» для системного анализа и синтеза; планирования,

прогнозирования, проектирования и организации деятельности; поиска и анализа информации и управления ею; принятия решений; письменной и устной коммуникации (на родном и иностранном языках) и др.;

– межличностные компетенции, которые базируются на приверженности выпускника к социальным и этическим ценностям; на принятии социокультурного многообразия и поликультурности; на способности к сотрудничеству, работе в команде (в том числе междисциплинарной), продуктивному межличностному взаимодействию, работе в международной среде и др.;

– системные компетенции, обеспечивающие способность выпускника применять знания на практике, в том числе в новых условиях, проявлять инициативность и креативность, самостоятельно учиться, разрабатывать проекты и управлять ими и др.

Заметим, что представленные первая и третья группы компетенций направлены на осуществление учебной, исследовательской, профессиональной деятельности. Вторая группа компетенций призвана обеспечивать взаимодействие выпускника с окружающими людьми, с социумом в целом. Очевиден универсальный, надпредметный, полипрофессиональный характер этих компетенций.

Более логично, на наш взгляд, обоснована классификация универсальных социальных компетенций И.А. Зимней [5]. Она определяет три больших класса универсальных компетенций: 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности; 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека. И.А. Зимняя отмечает, что эти компетенции «проявляются во всех сферах жизнедеятельности человека, обеспечивая полноценность его социального и профессионального бытия» [5]. В связи с этим считаем, что эту классификацию можно использовать и отечественным специалистам при проектировании универсальных компетенций выпускников.

Выявленные три группы универсальных компетенций по И.А. Зимней представляется целесообразным конкретизировать следующим образом:

- 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, базируются на принятии выпускником гуманистических и общекультурных, этических ценностей; на проявлении таких социально-личностных качеств, как инициативность, самостоятельность, креативность, предпринимательский дух, принятие социокультурного многообразия; на способности самостоятельно учиться и реализовывать проекты личностно-профессионального самосовершенствования;
- 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, основываются на способности к сотрудничеству, продуктивному взаимодействию и общению, работе в команде, в том числе в условиях междисциплинарной, поликультурной среды; на рефлексивных умениях;
- 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека, включают способность самостоятельно разрешать проблемы, ответственно принимать решения, навыки системного анализа и синтеза, исследовательские умения (прогнозирование, моделирование, проектирование и др.), навыки использования информационно-коммуникационных технологий.

Наш опыт проектирования универсальных компетенций показывает, что при определении их состава следует комплексно представлять социально-профессиональный контекст будущей профессии выпускника: что должен знать и чем владеть выпускник в условиях информатизации всех сфер общества, автоматизации и роботизации производства, инновационного развития, социально-экономического многообразия, поликультурности, международного взаимодействия, инклюзии, проявления цивилизационного, в том числе экологического кризиса?

Приведем пример проектирования в образовательных стандартах универсальных компетенций бакалавра-педагога. Определению их состава

предшествовал анализ современной социокультурной ситуации; проблем воспитания и образования в обществе; подготовки педагогических кадров. Стало очевидно, что в современных социокультурных условиях актуализируется необходимость расширения предметно ориентированных и специальных методических компетенций учителя системой так называемых в Болонском процессе трансверсальных компетенций. Эти компетенции являются универсальными, поскольку в их основе лежат обобщенные социально-гуманитарные, психолого-педагогические знания и умения, навыки и отношения, формирование которых выходит за рамки освоения будущими учителями учебных дисциплин. Универсальные компетенции педагога базируются на знаниях, понимании, способностях и отношениях в сферах: 1) гражданской культуры (гражданская грамотность и ответственность; готовность жить, работать и сотрудничать в условиях разнообразия традиций, образов жизни, языков, религий и убеждений; участвовать в демократическом строительстве); 2) межкультурного взаимодействия (готовность к диалогу и взаимопониманию, в том числе в условиях поликультурности и инклюзии; владение ненасильственными способами предупреждения и разрешения конфликтов и др.); 3) социальной ответственности (осознавать свои права и обязанности, уважать личностное пространство и особенности развития другого; способствовать полноценной самореализации личности; проявлять экологическую ответственность в личностной, социальной, профессиональной жизнедеятельности; проявлять нравственность, гуманизм, мужество и ответственность при разрешении сложных социальных проблем (социальная сплоченность, ответственность перед будущими поколениями и др.)); 4) акмеологического роста педагога (способность к непрерывному профессиональному развитию и самообразованию в течение жизни, рефлексии собственной педагогической деятельности, академической и профессиональной мобильности). Эти компетенции задают вектор обновления содержания и методик подготовки будущих учителей к работе в новой социокультурной ситуации: в

поликультурном пространстве, инклюзивной среде; в условиях информационного общества и экономики знаний, социально-экономического многообразия, нарастающего цивилизационного кризиса.

В новом проекте Макета образовательного стандарта общего высшего образования (бакалавриата) по педагогическим специальностям представлен следующий перечень универсальных компетенций педагога, разработанных сотрудниками Центра развития педагогического образования БГПУ им. М.Танка (начальник А.В.Позняк):

УК-1. Владеть культурой мышления, быть способным к восприятию, обобщению и анализу информации, философских, мировоззренческих, социально и личностно значимых проблем;

УК-2. Владеть знанием и пониманием гражданских основ будущей профессиональной деятельности, ее сущности и социальной значимости, проявлять к ней устойчивый интерес;

УК-3. Быть способным работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

УК-4. Быть способным осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;

УК-5. Обладать базовыми навыками коммуникации в устной и письменной формах на государственных и иностранных языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

УК-6. Быть способным к осуществлению поиска, анализа и оценки информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

УК-7. Владеть навыками использования информационно-коммуникационных технологий для совершенствования профессиональной деятельности;

УК-8. Уметь самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации [6].

Представленные выше восемь групп универсальных компетенций педагога соответствуют современному социокультурному контексту профессионально-педагогической деятельности; при этом они носят наддисциплинарный (или метадисциплинарный) характер и используются во многих видах профессионально-педагогической деятельности для разрешения множества социально-педагогических ситуаций.

Далее остановимся на проблеме проектирования профессиональных компетенций, их композиции (свертки) и декомпозиции («расшивки»).

Приведем пример формирования перечня профессиональных компетенций педагога-бакалавра, получающего образование в классическом (непедагогическом) университете. В разрабатываемых в БГУ образовательных стандартах по ряду специальностей (с правом дополнительного получения педагогической квалификации (например, «Математика (научно-педагогическая деятельность)», «Биология (научно-педагогическая деятельность)», «История (научно-педагогическая деятельность)» и др.)) профессиональные педагогические компетенции могут быть представлены на высоком уровне обобщения следующим образом:

- умения конструировать содержание обучения и воспитания, устанавливать межпредметные связи и разрабатывать (совершенствовать) учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, в том числе на основе электронных средств;
- умения проектировать и организовывать образовательный процесс, управлять им на основе использования эффективных технологий (включая диагностические средства), с учетом образовательных потребностей обучающихся, особенностей информационно-образовательной среды, необходимости установления педагогически целесообразных взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса;
- умения рефлексировать и адекватно оценивать собственную педагогическую деятельность, обеспечивать непрерывное профессиональное развитие и самообразование, личностное самосовершенствование.

В *учебных планах* названных специальностей эти профессиональные педагогические компетенции для бакалавра-педагога могут быть представлены на менее обобщенном уровне в следующем виде:

- компетенции в области общей педагогики, истории педагогики и образования, компаративной педагогики, основ педагогической профессии, позволяющие качественно решать задачи педагогической деятельности в современных социокультурных условиях (информатизация, инклюзия, интернационализация образовательной среды и др.);
- компетенции в области теории и методики обучения и воспитания, педагогических и информационно-коммуникационных технологий, частных методик, направленные на проектирование, выбор и реализацию содержания, разнообразных форм, средств обучения и воспитания; организацию образовательного процесса и управление его качеством; диагностику и оценку результатов;
- компетенции в области психологии образования, психологии развития личности, обеспечивающие учет индивидуальных особенностей обучающихся и их полноценное развитие, психических познавательных процессов; установление продуктивных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса;
- компетенции в области рефлексии результатов собственной педагогической деятельности, реализации проектов профессионального развития и самообразования.

Приведем пример проектирования компетенций на уровне освоения *учебной дисциплины*. Например, в учебной программе дисциплины «Педагогические технологии» дальнейшая декомпозиция («расшивка») представленных педагогических компетенций может быть осуществлена на основе преемственности между содержанием образовательных программ бакалавриата и магистратуры, а также с учетом современных требований к технологической компетентности педагога. Суть таких требований к технологической компетентности педагога (и любого другого специалиста)

заключается в следующем: знать эффективные технологии и уметь их применять в своей профессиональной деятельности; уметь самостоятельно осваивать и внедрять новые эффективные технологии; уметь обосновывать, разрабатывать и использовать собственные технологии. В связи с этим выпускник бакалавриата-педагог должен решать общие профессиональные педагогические задачи в области педагогических технологий на основе следующих обобщенных знаний, умений и навыков (владения):

- знать и понимать сущность понятия «педагогическая технология», генезис его становления, процессов технологизации в образовании;
- знать основные эффективные технологии обучения и воспитания и уметь обосновать их значение, условия и особенности использования в различных социально-педагогических ситуациях;
- уметь осуществлять адекватный выбор педагогической технологии в соответствии с целями и задачами, особенностями содержания обучения и воспитания, образовательными потребностями и возможностями обучающихся и адаптировать ее к конкретной педагогической ситуации;
- уметь разрабатывать и/или использовать в рамках технологии диагностический инструментарий.

Выпускник магистратуры-педагог должен уметь решать как общие задачи профессиональной педагогической деятельности, так и более сложные задачи исследовательского характера в области педагогических технологий:

- уметь самостоятельно осваивать и ответственно применять в своей педагогической деятельности новые эффективные образовательные технологии;
- уметь осуществлять синтез технологических идей, информационно-коммуникационных и образовательных технологий; обосновывать и разрабатывать на этой основе и внедрять собственную педагогическую технологию с последующей рефлексией полученных результатов;

– знать современные тенденции развития образования, новые концепции и образовательные практики и уметь технологизировать инновационные системы обучения.

Представленные перечни компетенций для бакалавра и магистра в сфере педагогических технологий являются «сквозными», поскольку они формируются на основе преемственности и «матрешечного» принципа, т.е. в тесной сложной взаимосвязи; при этом ранее сформированные компетенции являются базой для развития более комплексных, интегрированных компетенций.

Анализ опыта проектирования компетенций и определения их состава позволил выявить следующие основные проблемы и трудности:

- 1) необоснованное включение разноуровневых знаний, умений, навыков в одну группу компетенций;
- 2) неконкретность формулировок содержания компетенций;
- 3) недостаточная разработанность обоснованной системы оценки уровней сформированности компетенций.

В заключение подчеркнем, что важными методическими требованиями к обоснованию состава компетенций разного уровня обобщения и сложности являются следующие:

- формулировать знания, умения и навыки, лежащие в основе компетенций, в обобщенном виде, но при этом они должны относиться к практическим результатам конкретной деятельности в рамках образовательного процесса. Это обеспечит возможность качественной диагностики формируемых компетенций;
- соблюдать преемственность между компетенциями, формируемыми при освоении образовательных программ бакалавриата и магистратуры;
- учитывать возрастающий уровень сложности профессиональных исследовательских задач, которые должен решать выпускник магистратуры, и их связь с научными проблемами, разрабатываемыми в аспирантуре.

Список литературы

1. Макаров, А.В. Особенности проектирования универсальных компетенций в белорусских стандартах высшего образования поколения 3+ / А.В.Макаров // Высшэйшая школа. – 2016. – № 5.-С.3-8.
2. Кузнецова, Е.Н. Компетентностно ориентированные образовательные стандарты: проблемы реализации / Е.Н. Кузнецова // Высшее образование в России. – №5. – 2016. – С.150-155.
3. Елина, Е.Г. Компетенции и результаты обучения: логика представления в образовательных программах / Е.Г.Елина, Е.Н.Ковтун, С.Е.Родионова // Высшее образование в России. – №1. – 2015. – С.10-19.
4. Болонский процесс: поиск общности Европейских систем высшего образования (проект TUNING) [Электронный ресурс] под науч. ред. В.И. Байденко.– М., 2006.– Режим доступа: http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня.– 2003.– №5.– С.34-42.
6. Макет образовательного стандарта общего высшего образования (бакалавриата) [Электронный документ]. – Режим доступа : <http://bspu.by/nauka/centr-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya/informacionnye-resursy>. – Дата доступа: 01.06.2017.