



Компетентностны погхог в высшем профессиональном образовании

О.Л.Жук

(Белорусский государственный университет)

Социально-экономические преобразования в стране требуют адекватного реформирования образовательной сферы. Основной целью перестройки высшего профессионального образования выступает обеспечение кадрового развития экономики и промышленности республики, научно-культурной и образовательной сфер, укрепление интеллектуального потенциала страны.

Республика Беларусь вслед за другими развитыми странами мира включается в глобальный рынок труда, который характеризуется объективной потребностью использования высококвалифицированных кадров, мобильных и способных к конкуренции. В этой связи важнейшим требованием к развитию образовательной сферы в обществе выступает обеспечение более высокого качества массового высшего образования. При этом качество понимается как мера соответствия образовательных результатов требованиям новой системы производственных, общественных отношений и ценностей, запросам рыночной, социально ориентированной экономики и сферы труда.

Заметим, что сегодня единый государственный заказ для сферы образования в условиях социально-экономических преобразований дополняется требованиями других заказчиков — бизнеса, рынка труда, конкретной личности, общества в целом, что приводит к вариативности заказов на образовательные услуги. Действительно, в статье 2 Закона «Об образовании в Республике Беларусь» (в редакции от 19 марта 2002 г.) зафиксировано, что «образование — это процесс обучения и воспитания в интересах человека, общества и государства...», и тем самым определены по крайней мере три основных потребителя — получателя образовательных услуг: личность, общество, государство.

Они имеют права на предъявление собственных требований и участие в социально-государственном управлении процессами развития образовательной системы, подготовки выпускников учебных заведений, что является одним из условий обеспечения качества образования. Кроме того, на качество общеобразовательной и профессиональной подготовки выпускников учреждений образования оказывают влияние сфера труда в виде квалификационных требований, установленных общегосударственным классификатором ОКРБ006—96, а также сама система образования посредством классификатора ОКРБ 01—2001 специальностей и квалификаций. Поэтому в условиях перестройки высшего профессионального образования, разработки образовательных стандартов нового поколения необходимо учитывать интересы, потребности и требования всех основных заказчиков образовательных услуг: личности, общества, государства, сферы труда, системы образования. Обеспечение такого вариативного заказа на профессиональную подготовку выпускников вузов является важнейшим условием повышения качества, эффективности и доступности высшего образования. Анализ научных материалов ряда конференций, программных документов по проблемам развития высшего образования, обеспечения его качества [3; 4; 5; 6; 9] позволил определить систему требований к подготовке выпускника вуза:



Можно заключить, что при вариативности заказов на профессиональную подготовку выделяются и общие требования к готовности выпускника: умения работать в группе и сотрудничать, самостоятельно учиться, осуществлять поиск и обработку информации, ставить проблемы и разрабатывать проекты по решению задач, в том числе с высокой степенью неопределённости, ориентироваться на рынке труда; способность и готовность обновлять профиль деятельности в зависимости от изменения стратегии развития предприятия, осваивать, разрабатывать и внедрять инновации, постоянно повышать собственный образовательный и профессиональный уровни в течение всей жизни. Указанные умения, способности, виды готовности носят обобщённый, универсальный характер и эффективно могут быть применены во многих сферах деятельности для решения не только типовых, но и нетрадиционных проблем. Другими словами, реализация современных требований к профессиональной подготовке выпускников вузов предполагает достижение интегрированного конечного результата образования — сформированности у выпускника ключевых компетенций как единства знаний, обобщённых умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач (от личност-

ных до социальных и профессиональных). Эти установки не отрицают необходимости формировать традиционную систему знаний, умений, навыков как готовность выпускника к осуществлению алгоритма действий в типичных ситуациях.

В профессиональном образовании широко используется термин «квалификация», который определяет степень профессиональной подготовленности выпускника к выполнению определённого вида работы, решению типовых задач. Но современные требования к образовательным услугам в условиях динамично меняющихся экономической и социокультурной ситуаций, быстрого роста информации и старения знаний сводятся к формированию у выпускников различных компетенций, в том числе и ключевых, включающих не только знания, умения, навыки, но и ценности, опыт, что позволит молодым специалистам применять знания в новых ситуациях, решать задачи высокой степени неопределённости. Несмотря на то что в современной теории и практике образования нет единой точки зрения на сущность понятия «компетенция», большинство исследователей [2; 3; 7; 11; 12] рассматривают её как более сложную социально-дидактическую структуру личности, основанную на ценностях, личностной направленности, знаниях,

опыте, приобретённых личностью как в процессе обучения, так и вне его. Компетенция выражается в мобилизации личностью полученных знаний, опыта, поведенческих отношений в конкретной ситуации для решения задач с высоким уровнем неопределённости.

Понимая вслед за А.В.Хуторским и др. компетентность как результат овладения личностью соответствующей компетенцией, можно определить составляющие профессиональной компетентности личности: профессиональная грамотность и мобильность, способность к самовыражению и самосозиданию, технологическая грамотность, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности.

Анализ ряда работ, касающихся сущности компетенций и их сформированности у выпускников учебных заведений [2; 3; 5; 7], позволяет заключить, что понятие «компетенция» было заимствовано для образовательной практики из профессиональной сферы и означает единство знаний специалиста, профессионального опыта, способности действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью. В психологической науке при разработке моделей развития человека понятие компетентности появилось как интегративная проблема из теории деятельности и поведенческих концепций; оно применяется к ситуациям, в которых личности необходимо решать проблемы при минимальных затратах собственных ресурсов для достижения более качественного результата.

Считается, что первоначально термин «компетенция» использовался в США в середине XX в. для определения низшего уровня функционирования человека в обществе и означал способность личности к социальной адаптации. Другая, более поздняя, трактовка понятия «компетенция» связана с определением степени социализации личности как процесса освоения ею нравственно-правовых норм и ценностных ориентиров, что позволяет человеку успешно функционировать в быстро меняющемся социуме и быть конкурентоспособным в профессиональной сфере. Современная интерпретация понятия «компетенция» включает овладение личностью ценностями, сформированность у неё внутренней мотивации, пси-



Ольга Леонидовна Жук, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и проблем развития образования БГУ.

Научные интересы — проблемы совершенствования системы высшего

педагогического образования, педагогической подготовки студентов в классическом университете; разработка и внедрение в учебный процесс вуза технологий, основанных на активных формах и методах обучения; вопросы воспитания учащейся молодёжи.

Имеет более 80 опубликованных научных работ, в том числе 7 учебных пособий.

хологической и практической готовности к достижению более качественных результатов в своей профессиональной деятельности; отношение к собственной профессии и самообразованию как ценностям. При этом содержательный аспект термина «компетенция» включает три составляющие: когнитивная (знания), операциональная (способы деятельности, психологическая и практическая готовность к решению задач с высокой степенью неопределённости), аксиологическая (освоение ценностей, ценностное отношение к профессиональному труду и личностному росту). Такая точка зрения на сущность компетенции преобладает в работах российских и отечественных исследователей (В.А.Болотов, А.В.Хуторской, В.В.Краевский, В.В.Сериков, А.А.Пинский, И.А.Зимняя, И.Д.Фрумин, О.С.Таизова, В.И.Воскресенский, А.В.Макаров, А.И.Жук, В.И.Андреев и др.).

Надо заметить, что понятия «компетенция» и «компетентность» до недавнего времени были более применимы в области профессионального образования. Именно в профессиональной школе, направленной на формирование у выпускника профессиональных компетенций, разрабатывались и внедрялись такие широко известные сегодня подходы, принципы и способы обучения, как задачный подход; имитационно-моделирую-

щий, проектно-исследовательский методы; контекстный способ; принцип интеграции учебной, проектной и исследовательской деятельности. Опыт реализации названных подходов и методов позволил ввести в практику образования такие понятия, как «компетентностный подход», «компетентностная, или компетентностно ориентированная модель образования», которые являются альтернативными по отношению к традиционному подходу и знаниевой образовательной модели.

Результаты многих исследований [2; 3; 5; 7] показывают, что в знаниевой модели образования сформировать у обучающихся соответствующие компетенции не представляется возможным. Как справедливо подчёркивают В.А.Болотов и В.В.Сериков [2], знаниевое, или предметно центрированное, образование может в лучшем случае обеспечивать формирование у обучающихся «ориентировочного компонента творческой активности», в то время как новый социальный заказ и требования рынка связаны с деятельностью творческой составляющей образованности выпускника, которая полноценно формируется только в компетентностной модели.

Дело в том, что в структуре содержания компетентностного образования знаниевый

компонент выполняет не главную, а ориентировочную роль, при этом знания носят практикоориентированный, межпредметный характер, усваивается не «готовое» знание, а его логика и способы происхождения. Главным элементом компетентностного содержания становится опыт решения разнообразных задач и выполнения социальных ролей и функций на основе сформированных знаний, универсальных способностей и видов готовности, относящихся к различным сферам социальной жизни, деятельности, науки, культуры. Очевидно, что этот различный опыт формируется не как традиционные умения на основе «готовых» знаний, а за счёт активных форм и методов обучения, посредством включения обучающихся в созданные в учебно-воспитательном процессе ситуации, имитирующие жизненные и профессиональные проблемы. Это в целом обеспечивает сформированность у выпускника деятельностного творческого аспекта образованности, связанного со способностью самостоятельно учиться, действовать в новой ситуации, решать новые задачи и получать качественный продукт. Результаты сравнительного анализа знаниевой и компетентностной моделей образования отражены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ знаниевой и компетентностной моделей образования

Компоненты образовательного процесса	Знаниевая модель	Компетентностная модель
Цель обучения	Освоение системы готовых знаний, умений, навыков	Овладение системой знаний, умений, навыков, способами мышления и деятельности
Результаты образования	Освоение системы ЗУНов как алгоритма деятельности в типичных жизненных или профессиональных ситуациях; формирование «ориентировочного компонента творческой активности»	Освоение опыта решения разнообразных задач высокой степени неопределённости, выполнения социальных ролей и функций, формирование соответствующих компетенций, развитие мобильности; формирование «деятельностно-творческого аспекта образованности» выпускника, способности к самообразованию
Содержание обучения	Предметоцентричность обучения	Полидисциплинарность обучения
Способы обучения	Преобладание информационно-иллюстративных и репродуктивных методов обучения	Преобладание активных, проектно-исследовательских форм и методов обучения, лично ориентированных технологий
Позиции преподавателя и обучающихся в учебном процессе	Усиление обучающей, контролирующей и оценочной функций преподавателя	Увеличение доли самостоятельной учебной и исследовательской работы студентов, усиление роли их самооценки и самоконтроля в учебном процессе

Из вышесказанного можно заключить, что, с одной стороны, компетентностная модель образования является альтернативой знаниевому обучению, с другой — она ему не противостоит и сочетается с личностно ориентированным образованием по целевым установкам и конечным результатам: 1) формирование у выпускника опыта учебно-исследовательской, социальной и профессиональной деятельности, самообразования и саморазвития; 2) учёт уникальности личности студента и индивидуальности его образовательной траектории в процессе профессиональной подготовки; 3) развитие компетентности и мобильности, обеспечивающих способность и готовность к решению задач высокого уровня неопределённости.

Заметим, что идея компетентностного подхода, компетентностно ориентированного образования исторически связана с появившимися ранее в образовательной практике педагогическими феноменами (инновациями), основанными на таких ценностях и положениях, как гуманизм, личностный опыт, свобода выбора, самостоятельная продуктивная деятельность учащихся, личностное развитие, самосовершенствование и самореализация. Например, в середине XIX в. Л.Н.Толстой основал в России новую педагогику — педагогику свободы, противопоставил традиционной народной школе, формировавшей лишь первичную грамотность, «школу образования», направленную на подготовку крестьянских детей к самостоятельной жизни. Он считал, что ученики-крестьяне должны осваивать письменную культуру (чтение с пониманием, сочинение из «головы»), чтобы обеспечить себе образованность и адаптацию в социуме. Как подчёркивает директор школы «Эврика — развитие», председатель Томской ассоциации инновационного образования Л.М.Долгова, главной целью педагогики Л.Н.Толстого в соответствии с нашей, современной, терминологией выступало формирование у учащихся компетенции, обеспечивающей написание и использование письменного текста в разных ситуациях. Свободное применение полученных знаний в социальных ситуациях означало для Л.Н.Толстого новый, более качественный, результат обучения и воспитания, связанный не с ученичеством, а с образованностью.

В советской, а позже в российской и белорусской, педагогической теории и практике в разные годы разрабатывались альтернативные знаниевой парадигме образовательные концепции, модели, системы: культурологическая модель содержания образования (В.В.Краевский, И.Я.Лернер), деятельностная концепция содержания обучения (В.С.Леднёв, М.С.Каган), система развивающего обучения (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Л.В.Занков и др.), концепция личностно ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, И.С.Якиманская, В.В.Сериков и др.), современная система эвристического обучения (А.В.Хуторской). Названные образовательные системы были направлены на реализацию так называемого деятельностного содержания образования, обеспечивающего формирование у обучающихся не только системы традиционных ЗУНов, но и универсальных способов мышления и деятельности, освоение ценностей, опыта эмоционально-ценностных отношений и творческой деятельности. Но, по разным причинам, эти идеи и опыт не стали в образовательной практике массовыми; кроме того, они реализовывались преимущественно на уровне общего и специального среднего образования.

Как отмечалось выше, в профессиональной сфере различают несколько видов компетенций:

- *специальные*, определяющие владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, готовность к инновациям в профессиональной области;

- *ключевые (базовые, универсальные)*, обеспечивающие эффективное решение разнообразных задач и выполнение социально-профессиональных ролей и функций на основе единства знаний, обобщённых умений и универсальных способностей.

В последнее время в литературе и на практике выделяется ещё один вид компетентности — экстремальная профессиональная, — которую специалист проявляет во внезапно усложнившихся условиях. Опыт показывает, что экстремальная обстановка предполагает реализацию профессионалом не только ключевых компетенций, но и ряда ценных личностных качеств: быструю реакцию, гибкость мышления, смелость, ответ-

ственность, готовность к риску, уверенность в себе, способность к самомотивированию, оптимизму. При этом важными требованиями к личности профессионала выступают его личностная направленность на благо себе и окружающим людям, ценностные ориентации, гражданская позиция, постоянное стремление и готовность к профессиональному росту и достижению более качественных результатов профессионального труда, что в целом и будет способствовать социальному прогрессу.

Анализ ряда исследований [2; 3; 4; 5; 7; 9; 10; 12] и информации, помещённой в Internet [1; 5; 8; 10], показывает, что пока в образовательной практике не существует единого подхода к разрешению проблемы операционализации ключевых компетенций выпускника школы и вуза. И.А.Зимняя выделяет три больших класса ключевых ком-

петенций: 1) относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; 2) относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; 3) относящиеся к деятельности человека [3]. А.В.Хуторской, разрабатывая проблему ключевых компетенций в рамках личностно ориентированной парадигмы школьного образования, вводит понятие образовательных компетенций для выпускника школы и обосновывает их иерархию (ключевые, обще-предметные, предметные) [11; 12].

Совместно с В.И.Воскресенским нами был проведён сравнительный анализ подходов к обоснованию и выделению рядом исследователей группы ключевых компетенций выпускника школы и вуза (см. табл. 2). (Цифры в скобках таблицы соответствуют указанной исследователями иерархии ключевых компетенций.)

Таблица 2

Сравнительный анализ подходов к определению ключевых компетенций

Социально-личностная сфера	1.Ценностно-смысловая.2. Общекультурная	2.Умение сотрудничать	2.Социальная	1.Политические и социальные компетенции. 2.Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе	5.Работа в команде	2.Ценностно-смысловая. 4.Гражданственная. 1.Здоровье-сбережение
Учебная, трудовая или профессиональная деятельность	3.Учебно-познавательная. 6.Социально-трудовая	3.Умение решать проблемы	4.Трудовая /профессиональная	—	1.Работа с числом (математика)	3.Интеграция знаний 8.Познавательная задача. 9.Предметно-деятельностная 7.Общение
Коммуникация	5.Коммуникативная	1.Умение общаться	5.Коммуникативная	3.Компетенции, касающиеся владения устным и письменным общением	2.Коммуникации	10.Информационно-технологическая
Информационная сфера	4.Информационная	5.Умение пользоваться ПК	3.Информационная	4.Компетенции, связанные с возникновением общества информации 5.Компетенции, реализующие способность учиться всю жизнь	3.Информационные технологии	5.Самосовершенствование, саморазвитие
Личностное самосовершенствование	7.Личностное самосовершенствование А.В.Хуторской	4.Умение осуществлять самоуправление М.В.Большедворская	1.Самостоятельная познавательная деятельность О.С.Таизова	М.Стобарт	4.Самообучение и самопрезентации М.Холстед, Т.Орджи	И.А.Зимняя

Результаты сравнительного анализа показывают, что указанные большинством авторов ключевые компетенции можно разделить на пять больших групп, относящихся к 1) социально-личностной сфере; 2) учебной, трудовой или профессиональной деятельности; 3) коммуникации; 4) информационной сфере; 5) личностному самосовершенствованию. Такая классификация ключевых компетенций позволяет отразить возможность их развития в течение всей жизни человека. Представляется, что сформированные в школьном возрасте базовые компетенции выпускника выступают основой для дальнейшего развития на принципе преемственности ключевых компетенций в процессе профессиональной подготовки в вузе, системе повышения квалификации или посредством самообразования.

На основе проведённого сравнительного анализа нами определены следующие пять групп ключевых компетенций выпускника вуза:

- социальные, обеспечивающие ценностно-смысловую направленность личности, сформированность гражданской, валеологической и психолого-педагогической грамотности и культуры, а также психосоциальную адаптацию;
- профессиональные, связанные с овладением проектировочно-рефлексивными умениями, способностью и готовностью решать профессиональные задачи высокой степени неопределённости, осваивать и разрабатывать инновации в сфере профессии;
- коммуникативные, включающие культуру речевого поведения, языковую грамотность и способность к продуктивному общению и сотрудничеству;
- информационные, связанные с поиском, хранением, обработкой, представлением информации; владением компьютерной грамотностью и информационными технологиями;
- образовательные, обеспечивающие способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности.

Заметим, что проблема регламентации ключевых компетенций выпускника вуза

особенно актуализируется в ходе обновления образовательных стандартов высшего образования на основе компетентностного подхода. При этом ключевые компетенции должны согласовываться с характеристиками, которые отражены в общих требованиях к профессиональной подготовке выпускника, требованиях к компетенциям по изучаемым циклам дисциплин и итогам государственной аттестации.

Например, нами обоснованы возможности реализации компетентностного подхода в педагогической подготовке студентов классического университета на примере изучения обязательных дисциплин социально-гуманитарного цикла предметов «Основы психологии и педагогики» (уровень бакалавриата) и «Педагогика и психология высшей школы» (уровень магистратуры). Педагогическая подготовка студентов в условиях классического университета рассматривается как важнейшая составляющая профессиональной подготовки выпускника, в процессе которой происходит формирование у студентов психолого-педагогической компетентности через освоение ими психолого-педагогических предметов в рамках блока социально-гуманитарных дисциплин.

Промежуточные результаты проводимого исследования позволяют заключить, что знания и умения, которые определяют психолого-педагогическую компетентность, относятся к разным ключевым компетенциям (социальным, коммуникативным, образовательным) и обеспечивают успешное выполнение студентом различных типов деятельности и решение нестандартных задач из разных областей жизнедеятельности: личной, общественной, профессиональной. Психолого-педагогическая компетентность подлежит дальнейшему развитию в ходе профессиональной подготовки и может перейти в группу специальных или ключевых компетенций.

Нами определены основные пути и условия повышения качества педагогической подготовки студентов в классическом университете, обеспечивающей формирование соответствующих специальных и ключевых компетенций. Во-первых, это реализация личностно ориентированных технологий в образовательном процессе, предполагаю-

щих использование активных, проектно-исследовательских, в том числе имитационно-игровых, форм и методов обучения, которые обеспечивают будущих специалистов не только знаниями, но и способами профессионального мышления и деятельности, развитие способности к решению задач в новых условиях, а также стимулируют их самостоятельную работу, саморазвитие и самосовершенствование. При этом в ходе учебного занятия должна разворачиваться последовательность образовательных ситуаций, которые моделируют разные виды будущей профессиональной деятельности и в которых студенты выполняют полный цикл проектно-рвочных действий: анализ и оценку ситуации → целеполагание → организацию и осуществление деятельности → самоконтроль, рефлексию → коррекцию.

Во-вторых, необходимым условием формирования у студентов специальных и ключевых компетенций является соответствие содержания производственной практики структуре формируемых способностей, видов готовности к выполнению профессиональной деятельности.

В-третьих, эффективным средством развития социальной, коммуникативной и других видов компетентности студентов является сочетание учебных и внеучебных активных (рефлексивно-деятельностных) форм и методов обучения и воспитания, включение будущих специалистов в социально значимую работу во внеучебное время (волонтерские бригады, клубы по интересам, летние отряды и др.), которые направлены на формирование ценных социально-педагогических умений и навыков.

1. *Бобиенко О.М.* Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций // Вестник ТИСБИ. — 2003. — № 2 // <http://www.tisbi.ru/vestnik/2003/>.
2. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 9—14.
3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
4. Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: Материалы Международн. науч.-практ. конф. Минск, 15 апр. 2004 г. / Редкол.: Н.А.Березовин (отв. ред.) и др. — Мн.: БГУ, 2004. — 371 с.
5. Компетентностно ориентированный подход к образованию / Материалы мегапроекта «Развитие образования в России» // <http://www.mega.educat.samara.ru>.
6. Концепция модернизации образования до 2010 года. — М., 2002.
7. *Макаров А.В.* Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза // Высшая школа. — 2004. — № 1. — С. 16—21.
8. *Сафина З.Н.* Ключевые компетенции как компонент модели специалиста // <http://www.tisbi.ru/vestnik/2001/>.
9. Система управления качеством высшего образования: Материалы III Международн. науч.-метод. конф. 3—4 мая 2003 г. — Воронеж, 2003. — 361 с.
10. *Таузова О.С.* Компетенции (основные смысловые направления) // http://www.gcon.pstu.ac.ru/redsovet/programm/-section=13_8.htm.
11. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
12. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55—61.