

**Компетентностный подход в высшей школе.
Практические аспекты реализации**

В условиях продолжающейся модернизации высшего профессионального образования интерес к компетентностному подходу продолжает расти. Несмотря на все трудности в понимании критериев и методической разработки условий внедрения, данный подход сохраняет актуальность.

Именно компетентностный подход может явиться связующим мостом между образовательным процессом и реальными запросами общества и работодателей. Это актуальная задача высшего профессионального образования в современных условиях.

Компетентность нельзя вызубрить или выучить по учебнику. Традиционная гносеологическая парадигма разделяет человека и мир как субъекта и объект. Процесс образования в такой парадигме превращается в освоение знаний о мире. Э. Фромм употребляет здесь метафору «иметь» – смысл жизни сводится к потреблению (товаров, услуг, информации), человек сосредоточивается не на целях, а на средствах существования. При этом решать современные социальные проблемы предлагается в той же логике мышления, каковая и привела к их возникновению [1].

Зарождение компетентностного подхода в образовании берет свое начало с доклада «Учиться быть» (1972 г.), подготовленного комиссией ЮНЕСКО под руководством Э. Фора. В этом документе представлена концепция непрерывного образования, опирающегося на четыре основных принципах: 1) учить пользоваться знаниями, углубленно работать в своей узкой области при достаточно широких общих знаниях; 2) учиться делать дело, пользуясь не только стандартными навыками, работать в команде; 3) учиться жить вместе, стараться понимать других людей, находить конструктивные способы выхода из конфликтных ситуаций; 4) учиться быть, развивать свои личностные качества, человеческий потенциал. Поставленные цели приобретают характер ключевых компетенций, которые позволяют человеку продолжать образование в течение всей жизни, когда в этом возникает необходимость [1].

Существует несколько точек зрения на происхождении термина «компетенция». Согласно одной из них, в основе лежит заимствование из английского языка *competence* – способность, компетенция, восходящее к лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный, знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо. В научный обиход термин в данном значении был введен в 1960-70-х гг.

Н. Хомский в рамках грамматики использовал понятие «коммуникативная компетентность», в теории обучения языкам Д. Хаймс исследовал разные виды языковой компетентности [1].

В 1970-90-х гг. термин стал довольно широко употребляться в теории и практике обучения языкам (особенно иностранным), в подготовке специалистов-менеджеров. В этот период компетентностный подход вышел за рамки теоретических исследований и выступил основой для разработки образовательных программ и технологий. Например, в США было сформировано направление в педагогике, получившее название «образование, основанное на компетентности» [1].

Согласно другой точке зрения, «компетенция» производится от англ. *compete* – соревноваться и в дословном переводе означает способность соревноваться, соревновательность (там же). Вторая точка зрения демонстрирует не только педагогическое, но и более широкое социокультурное значение компетентностного подхода, который призван служить средством социально-экономической модернизации [1].

В соответствии с традиционной предметной структурой содержания образования исследователи выделяют три уровня компетенций: 1) ключевые, общекультурные, которые выходят за рамки собственно образования, имеют метапредметное содержание и социально-культурное значение; 2) общеобразовательные, которые относятся ко всем учебным предметам и образовательным областям; 3) предметные, т.е. частные, специальные, формируемые в рамках отдельных учебных предметов [2].

Существует несколько моделей обоснования выделения соответствующих компетенций. 1) Социально ориентированная модель выделяет компетенции по сферам общественной жизни: познавательная, гражданско-правовая, трудовая, бытовая, досуговая [1].

2) Культурологическая модель – по компонентам социального опыта, зафиксированного в культуре: общекультурная, социально-трудовая и коммуникативная компетенции, компетенция личностного самоопределения [1].

3) Личностно ориентированная модель – по сферам отношений личности [1]:

- к самому себе (здоровьесбережение, ценностно-смысловая компетенция, компетенция интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии);

- к другим людям (компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении);

- к деятельности (компетенция познания, компетенции в различных видах деятельности, информационная компетенция) [1].

4) Личностно-деятельностная модель – по структуре социального и личностного опыта, а также по основным видам деятельности, позволяющим овладевать опытом: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования [1].

5) Одной из самых продуктивных считается проблемно ориентированная модель, основанная на таком аспекте содержания образования, как целостный опыт решения жизненных, реальных проблем (В. А. Болотов, В. В. Сериков, И. Д. Фрумин, К. Смит, Ф. Файнерт), способность действовать в ситуации неопределенности (О.Е. Лебедев) [1].

С психологической точки зрения основные варианты реализации компетентности также определяются по способам решения проблем: 1) «решатель пазлов» – индивидуальное решение проблем с игнорированием социальных и культурных традиций; 2) «рассказчик историй» – решение проблем с применением социальных, культурно-исторических механизмов, путем воспроизведения уже известных способов решения (пассивный человек, медиатор между собственной «головой» и окружающим миром); 3) «пользователь инструмента» – решение проблемы в активном диалоге между человеком и миром с применением социокультурных действий [1].

В рамках указанной модели компетенции определяются по типам жизненных ситуаций, в которых необходимо решать проблемы: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологий; во взаимоотношениях людей, в правовых, этических и эстетических нормах, оценках собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, потребителя и пр.; при выборе профессии, на рынке труда; личностные проблемы жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, разрешения конфликтов [1].

Таким образом, повышение качества образования, соответствующее современным социальным ожиданиям, будет достигаться в случае расширения круга проблем, к решению которых подготовлены обучающиеся.

Д.Н. Девятловский, В.В. Игнатова относят такие умения к праксеомелогическим [3].

С точки зрения С.В. Масловой компетенции закладываются в образовательный процесс в результате реализации ряда технологий, таких, как использование проблемного обучения (постановка познавательных задач), модульного обучения (индивидуальный темп обучения), дифференциального обучения, развивающего обучения (использование различных видов деятельности в обучении) [3].

Для эффективного использования компетенций в образовательном процессе применяется способ конструирования образовательных компетенций, который можно назвать программно-предметным: 1) поиск проявлений ключевых компетенций в каждом конкретном учебном предмете; 2) построение иерархического «древа компетенций»; 3) проектирование общепредметных образовательных компетенций для всех трех ступеней общего образования; 4) проекция сформированных по ступеням компетенций на уровень учебных предметов и их отражение в образовательных стандартах, учебных программах, учебниках и методиках обучения [1].

Однако, по мнению Д. С. Ермакова, данная процедура может привести лишь к переструктуризации и некоторой интеграции традиционного содержания образования. Для реализации потенциальных достоинств компетентностно-ориентированного образования он предлагает применение другого способа обоснования образовательных компетенций, такого, как функционально-целевой. Процедура определения компетенций в этом случае предполагает в первую очередь выявление социальной значимости той или иной области человеческой деятельности (теоретико-методологическое обоснование, историко-педагогический анализ, экспертные опросы) и на этой основе описание актуальных и прогнозируемых результатов образования на языке компетенций [1].

Д. С. Ермаков считает, что сформированность компетентности как образовательный результат имеет следующие существенные характеристики: 1) осознанность (степень осмысления); 2) устойчивость (степень постоянства); 3) результативность (завершенность деятельности); 4) полнота (представленность всех компонентов); 5) системность (взаимосвязи между компонентами); 6) действенность (произвольность целенаправленной активности); 7) эмотивность (динамика эмоций) [1].

Первый из этих признаков – осознанность (с учетом ведущего характера ценностно-смыслового компонента) может служить действенным основанием для уровневой дифференциации компетентности 1) неосознанная некомпетентность – субъект не осознает, что его действия не являются целесообразными, деятельность не значима, не представлена в сознании; 2) осознанная некомпетентность – субъект осознает, что его действия не являются целесообразными, но не может действовать правильно; 3) осознанная компетентность – субъект реализует освоенную деятельность, понимает, что необходимо делать, может поэтапно выявить, проанализировать и решить проблему, продумывая и контролируя каждое действие; 4) неосознанная компетентность – целесообразная деятельность выполняется автоматически; субъект сосредоточивается на проблеме, а не на способах ее решения [1].

Огромное значение для полноценной реализации компетентного подхода имеют отношение и гибкость преподавательского состава. Так, К.Э. Безукладников предлагает уделять повышенное внимание следующим вопросам:

- собственная компетентность преподавателей;
- индивидуальный подход к обучающимся;
- предоставление пространства для самоопределения;
- продвижение равноправия участников образовательного процесса;
- соответствующее материально-техническое оснащение образовательного процесса [3].

С нашей точки зрения для успешной реализации компетентного подхода в образовательном процессе необходимо учитывать следующие условия:

1. Интеграция различных педагогических и психологических технологий.
2. Дальнейшая методическая разработка компетентного подхода с учетом выявившихся сложностей.
3. Критичность участников образовательного процесса.
4. Поддержание творческой атмосферы.
5. Учет личностных особенностей обучающихся.
6. Поддержка инноваций обучающихся.
7. Ответственность участников образовательного процесса.
8. Современное техническое оснащение образовательного процесса.

В заключение хочется отметить, что реализация нового подхода в любом направлении деятельности встречает на своем пути сложности и преграды. Это может свидетельствовать, что данный подход встраивается в жизнь, изменяется вместе с ней. Именно учитывая сложности, стремясь подобрать решение к новым задачам, отвечая на все новые вызовы реальности, и можно сделать подход сильнее и целостнее. Особенно это касается образования, так как в данной среде очень высокая концентрация инициативности, стремления изменить мир, готовности и открытости к новому, веры в собственные силы.

Библиографический список

1. Ермаков Д.С. Компетентный подход в образовании // Педагогика. 2011. № 4. URL <http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/24836333>).
2. Чуркин И.Ю., Чуркина Н.А. Компетентный подход в образовании // Философия образования. 2010. № 3. URL <http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/22822031>.
3. Девятловский Д.Н., Игнатова В.В. Педагогические условия формирования праксиологических умений будущих специалистов с учетом идей компетентного подхода // Alma Mater, 2013. № 8. URL <http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/35972665>.