

*М. В. Грибановская\*, Т. И. Новожилова\**

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*В статье рассмотрены теоретические и историко-педагогические предпосылки компетентностного подхода в профессиональном образовании. Определено место компетентностного подхода в системе известных методологических подходов. Раскрыто соотношение понятий «компетентность» и «качество образования».*

**Ключевые слова:** методология, подход, компетентностный подход, профессиональное образование, историко-педагогические предпосылки, профессиональная компетентность, ключевые компетенции

***Gribanovskaya Marina V., Novozhilova Tatiana I.***

***Problems and prospects of competence-based approach in modern education***

*The article deals with the theoretical and historical backgrounds of competence-based approach in professional education. The place of this approach in a system of known methodological approaches is established. The relationship between the concepts of "competence" and "quality of education" was discussed.*

**Keywords:** *methodology, approach, competence-based approach, professional education, historical and educational background, professional competence, key competencies.*

В современной отечественной педагогике известно довольно большое число различных подходов, лежащих в основе подготовки специалистов. В их числе есть как уже известные и устоявшиеся (традиционный-знаниецентристский, системный, деятельностный, комплексный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный), так и новые, вошедшие в научный оборот сравнительно недавно (ситуационный, контекстный, полипарадигмальный, информационный, эргономический и др.). К последним относится и компетентностный подход. Методологии, входящие в первую группу, более или менее полно разработаны, хотя и в разной

---

\* ГРИБАНОВСКАЯ Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента Краснодарского государственного университета культуры и искусств, г. Краснодар, РФ (e-mail: [grmarina@email.ru](mailto:grmarina@email.ru));

GRIBANOVSKAYA Marina V. – Ph.D. Candidate (Library Science, Bibliography and Bibliology), Associate Professor, Department of Economics and Management of the Krasnodar State University of Culture and Arts, Krasnodar, Russia (e-mail: [grmarina@email.ru](mailto:grmarina@email.ru)).

\* НОВОЖИЛОВА Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента Краснодарского государственного университета культуры и искусств, г. Краснодар, РФ (e-mail: [grmarina@email.ru](mailto:grmarina@email.ru));

NOVOZHILOVA Tatiana I. – Ph.D. Candidate (Theory and Methods of Professional Education), Associate Professor, Department of Economics and Management of the Krasnodar State University of Culture and Arts, Krasnodar, Russia (e-mail: [grmarina@email.ru](mailto:grmarina@email.ru)).

степени. Так, убедительное обоснование имеют системный, деятельностный и комплексный подходы. Их суть раскрыта с позиций философии, психологии, педагогики. Они широко представлены в научно-педагогической литературе. В меньшей степени разработаны личностно-ориентированный и личностно-деятельностный подходы, которые, хотя и получили в последние годы широкое распространение среди теоретиков и практиков образования, тем не менее ясности в их содержании до сих пор нет. Одна из причин – в непроработанности главного вопроса о том, что такое личность, в недостатке фундаментальных знаний о личности в современной науке.

Что касается второй группы подходов, то они еще не получили достаточного научного обоснования, но тем не менее находят все большее признание среди исследователей. Идея компетентностного подхода в педагогике зародилась в начале 80-х годов прошлого века, когда в журнале «Перспективы. Вопросы образования» была опубликована статья В. де Ландшеер «Концепция «минимальной компетентности» [4]. Первоначально речь шла не о подходе, а о компетентности, профессиональной компетентности, профессиональных компетенциях личности как цели и результате образования. При этом компетентность в самом широком смысле понималась как «углубленное знание предмета или освоенное умение». По мере освоения понятия происходило расширение его объема и содержания. В самое последнее время (с конца прошлого века) стали уже говорить о компетентностном подходе в образовании (В. Болотов, Е. Я. Коган, В. А. Кальней, А. М. Новиков, В. В. Сериков, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин и др.).

Определение сути компетентностного подхода требует выяснения того, что понимается под «подходом» вообще. В литературе понятие подход используется как совокупность идей, принципов, методов, лежащих в основе решения проблем. Подход нередко сводят к методу (например, говорят о системном подходе или системном методе и т.п.). Нам представляется, что подход – более широкое понятие, нежели метод. Подход – это идеология и методология решения проблемы, раскрывающая основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей. Метод же – более узкое понятие, включающее знание о том, как действовать в этой или иной ситуации, для решения той или иной задачи.

Исходя из приведенного выше понимания подхода, раскроем цели и содержание компетентностного подхода. Сначала о предпосылках. Компетентностно-ориентированное профессиональное образование – не дань моде придумывать новые слова и понятия, а объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. Прежде всего, это реакция профессионального образования на изменившиеся социально-

экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой. Рынок предъявляет к современному специалисту целый пласт новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов. Эти новые требования, как оказывается, не связаны жестко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Их формирование требует не столько нового содержания (предметного), сколько иных педагогических технологий. Подобные требования одни авторы называют базовыми навыками (В. И. Байденко), другие – надпрофессиональными, базисными квалификациями (А. М. Новиков), третьи – ключевыми компетенциями [3].

Состав ключевых компетенций, предлагаемый разными авторами отличается, иногда весьма заметно. Так, А. М. Новиков к базисным квалификациям относит: владение «сквозными» умениями – работа на компьютерах; пользование базами и банками данных; знание и понимание экологии, экономики и бизнеса; финансовые знания; коммерческая смекалка; умение трансфера технологий (переноса технологий из одних областей в другие); навыки маркетинга и сбыта; правовые знания; знание патентно-лицензионной сферы; умение защиты интеллектуальной собственности; знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности; умение презентации технологий и продукции; знание иностранных языков; санитарно-медицинские знания; знание принципов «обеспечения безопасности жизнедеятельности»; знание принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы; психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т.д. [6].

В. И. Байденко и Б. Оскарссон используют понятие «базовые навыки» как «личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнями, имею [1]. В перечень базовых навыков в соответствии с определением авторы включают: коммуникативные навыки и способности; творчество; способность к креативному мышлению; приспособляемость; способность работать в команде; способность работать самостоятельно; самосознание и самооценка [1].

Как видим, можно отметить, что выделяются, по крайней мере два подхода к пониманию ключевых компетенций. Одни (В. И. Байденко, Б. Оскарссон, А. Шелтон, Э. Ф. Зеер) ключевые компетенции рассматривают как качества личности, которые важны для осуществления деятельности в большой группе разнопрофильных профессий. Другие (А. М. Новиков)

говорят о них как «сквозных» знаниях и умениях, необходимых в любой профессиональной деятельности, в различных видах работы. Другими словами, первые делают акцент на личностных свойствах, а вторые – на знаниях и умениях, обладающих свойством широкого переноса. При всем разнообразии набора компетенций (которое надо воспринимать спокойно) важно, чтобы они отвечали двум важным критериям: обобщенность (обеспечивающая возможность переноса компетенции на разные сферы и виды деятельности) и функциональность, отражающая момент включенности в ту или иную деятельность.

Компетентностный подход имеет предпосылки и собственно педагогические как в практике, так и в теории. Если говорить о практике профессионального образования, то педагоги уже давно обратили внимание на явное расхождение между качеством подготовки выпускника, даваемым учебным заведением (ссуз, вуз), и требованиями, предъявляемыми к специалисту производством, работодателями. Это несоответствие имело место и в дореволюционных условиях), о выразилось во фразе, которой часто встречали выпускников профессиональных учебных заведений, особенно технического профиля, пришедших по распределению на производство: «теперь забудь то, чему тебя учили в институте и слушай меня!»). В условиях рынка данное противоречие стало значительно острее, ибо исчезла система распределения на работу выпускников профессиональных учебных заведений, появились негосударственные предприятия, руководители которых стали предъявлять жесткие требования не только к уровню образования, но и к личностным, деловым, нравственным качествам специалистов, принимаемых на работу.

Подчеркнем, что педагоги ощущали и видели, что полученный студентами систематизированный набор знаний и умений не соответствовал содержанию профессиональной деятельности по многим аспектам. Высокие баллы на экзаменах не гарантировали, что подготовлен конкурентоспособный специалист. Вот пример из практики одного из вузов Казани. Председатель ГАК по специальности «юриспруденция» очень высоко оценил качество знаний выпускника вуза А. на государственных экзаменах и пригласил его на работу в прокуратуру. Однако после собеседования с этим выпускником в прокуратуре, этот же председатель ГАК (проводивший собеседование и занимающий высокий пост) не стал брать его на работу. Причина – не обладает способностью быстро адаптироваться к изменчивым условиям. Другой пример – из сферы здравоохранения. Специалист высшей квалификации, доктор медицинских наук прошел по всем анкетным данным отбор в одну из солидных фирм в области медицины. Однако после собеседования его кандидатуру отклонили по причине недостаточно

развитых коммуникативных способностей, чрезмерной «закрытости», то есть по личностным свойствам.

В. Ландшеер в своей статье «Концепция «минимальной компетентности» приводит слова Спейди, который пишет: знания, умения и понятия – важные компоненты успеха во всех жизненных ролях, но они его не обеспечивают. Успех зависит также в не меньшей мере от установок, ценностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия и интуиции людей» [4]. Ли Якокка, крупнейший менеджер подчеркивает, что преуспевание в финансовом отношении лишь на 15 % обуславливается знаниями своей профессии, а на 85 % - умением общаться с коллегами, склонять людей к своей точке зрения, рекламировать себя и свои идеи и т.п. [5].

Современные философы также акцентируют внимание на том, что происходит сдвиг на ценностную ориентацию. Так, на III Российском философском конгрессе, проходившем 16-20 сентября 2002 г. в г. Ростове-на-Дону, профессор В. Е. Давидович отмечал: «Да, знать надо, необходимо. Без надежных знаний жизнь невозможна, но тут стоит оговориться, что не всем, не обо всем и не всегда следует знать. Однако помимо знаний абсолютно необходимы ценности, структурирующие и иерархизирующие наши знания и цели. Без ценностной ранжировки знания подчас приводят к губительным последствиям. Вся история – тому подтверждение» [2].

Приведенные выше рассуждения и примеры (которых можно было бы привести еще немало) говорят о наличии пробела в подготовке специалистов, состоящего в том, что формируя систему предметных знаний и умений, учебные заведения уделяют явно недостаточное внимание развитию многих личностных и социальных компетенций, определяющих (при одном и том же уровне образования) конкурентоспособность выпускника.

В педагогической теории также имелись предпосылки для появления компетентностного подхода. В отечественной педагогике давно известны концепции содержания образования (И. Я. Лернер, В. В. Краевский, В. С. Леднев), в которых акцентируется внимание на освоение социального опыта, включающего наряду со знаниями, умениями и навыками и опыт эмоционально-ценностного отношения творческой деятельности. Известна концепция проблемного обучения (М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, Д. В. Вилькеев и др.), ориентированная на развитие мыслительных способностей, творческого мышления, умений решать проблемы, т.е. находить выход из ситуаций затруднения. Известны концепции воспитывающего обучения (Х. Й. Лиймегс, В. С. Ильин, В. М. Коротов и др.), предполагающие формирование личности в процессе усвоения предметных знаний. Можно привести еще примеры концепций и теорий в педагогике, в которых обоснована

необходимость формирования у учащихся наряду со знаниями и умениями таких свойств как самостоятельность, коммуникативность, стремление и готовность к саморазвитию, добросовестность, ответственность, творческие способности и др. Однако заложенные в этих концепциях идеи и способы их реализации не вошли в массовую практику потому, что, как нам представляется, они не были реально востребованы со стороны государства, общества, производства.

В качестве цели при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании выступает формирование компетентного специалиста. Компетенции в современной педагогике профессионального образования необходимо рассматривать как новый, обусловленный рыночными отношениями, тип целеполагания в образовательных системах. В чем его новизна, чем отличается этот тип целеполагания от традиционного, академического подхода к формированию целей? Главное отличие состоит в том, что «компетентностная модель освобождается от диктата объекта (предмета) труда, но не игнорирует его, тем самым ставит во главу угла междисциплинарные, интегрированные требования к результату образовательного процесса» [1]. Компетентностный подход означает, что цели образования привязываются более сильно с ситуациями применимости в мире труда. Поэтому компетенции «охватывают способность, готовность познания и отношения (образы поведения), которые необходимы для выполнения деятельности. Традиционно при этом различают предметную, методологическую и социальную компетентность» [1]. Б. Д. Эльконин полагает, что «компетентность – мера включенности человека в деятельность» [7]. С. Е. Шишов рассматривает категорию компетенции «как общую способность, основанную на знаниях, ценностях, склонностях, дающую возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы» [7].

Что касается профессиональной компетентности, то анализ показывает наличие здесь различных точек зрения. Согласно первой точке зрения «профессиональная компетентность – это интегративное понятие включающее три слагаемых – мобильность знаний, вариативность метода и критичность мышления» [8]. Вторая точка зрения состоит в рассмотрении профессиональной компетентности как системы их трех компонентов: социальная компетентность (способность к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию ответственности за результат своего труда, владение приемами профессионального обучения); специальная компетентность (подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи, умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно

приобретать новые знания и умения по специальности); индивидуальная компетентность (готовность к постоянному повышению квалификации и реализации себя в профессиональном труде, способность к профессиональной рефлексии, преодоление профессиональных кризисов и профессиональных деформаций) [4]. Третья точка зрения, разделяемая нами состоит в определении профессиональной компетентности как совокупности двух компонентов: профессионально-технологической подготовленности, означающей владение технологиями и компонента, имеющего надпрофессиональный характер, но необходимого каждому специалисту – ключевых компетенций [6].

Нередко компетентность рассматривают как синоним качества подготовки. Рассмотрим их соотношение. На наш взгляд, соотношение между качеством подготовки специалиста и компетентностью специалиста такое же, как между общим и частным. Качество подготовки специалиста – понятие многомерное и многокомпонентное. Оно включает в себя совокупность качеств тех объектов и процессов, которые имеют отношение к подготовке специалиста. Это многоуровневое явление. Можно говорить о качестве на федеральном, региональном, институциональном, личностном уровнях. Можно говорить о качестве результата и качестве процесса, качестве проекта (или модели подготовки), которые ведут к результату. И так далее.

Что же касается компетентности, то это понятие связано с результативной стороной образовательного процесса. Мы говорим: компетентный специалист, компетентный педагог или руководитель. Или: «социальная (профессиональная, бытовая и т.п.) компетентность личности специалиста» и т.д. Но не говорят: «компетентный процесс обучения», «компетентное содержание», «компетентная цель», «компетентные условия» и т.п.

В сущностном, содержательном плане понятие «качество подготовки специалиста» богаче, шире по своему объему, чем понятие «компетентность специалиста». С другой стороны, качество и компетентность могут находиться в отношениях «средство, условие – цель». Качественные цели, содержание, формы, методы и средства, условия подготовки являются необходимой гарантией формирования компетентного специалиста.

Понятие «компетентность», если говорить о структуре подготовки специалиста (включающей цели, содержание, средства, результат), употребляется применительно к цели и результату, а качество – ко всем компонентам структуры. Компетентность – характеристика качества цели.

Важный вопрос – о месте компетентного подхода. Заменяет ли он традиционный, академический (знаниецентристский) подход к образованию и оценке его результатов. С нашей точки зрения (и она согласуется с

приведенными выше определениями профессиональной компетентности), компетентностный подход не отрицает академического, а углубляет, расширяет и дополняет его. Компетентностный подход более соответствует условиям рыночного хозяйствования, ибо он предполагает ориентацию на формирование наряду с профессиональными ЗУНами (что для академического подхода – главное и практически единственное), трактуемыми как владение профессиональными технологиями, еще и развитие у обучающихся таких универсальных способностей и готовности (ключевых компетенций), которые востребованы современным рынком труда.

Компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов).

#### **Использованная литература:**

1. Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002. С. 22-46.
2. Давидович В. Е. Судьба философии на рубеже тысячелетий // Вестник высшей школы. 2003. № 3. С.4-15.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1997.
4. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы. Вопросы образования. 1988. № 1.
5. Наперов В. Я. Разговаривая с Ли Якоккой // Специалист. 2000. № 4. С. 32.
6. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. М., 1997.
7. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Матер. семинара. Самара, 2001.
8. Чошанов М. А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения. М., 1997.

