

УДК 378.147: 37. 037.1(043.3)

СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Т.Н. Чечко, Е.В. Балацун

В статье проанализированы современные образовательные стандарты, действующие в системе высшего образования. Определена специфика компетентностного подхода и требований к подготовке специалиста в условиях высшей школы. Проанализированы ведущие категории «компетенция», «компетентность» и группы компетенций, обязательные к формированию в условиях высшей педагогической школы.

Ключевые слова: образовательные стандарты, компетентностный подход, компетенция, компетентность.

Введение. Современный этап развития отечественной и мировой высшей школы характеризуется повышенными, усложненными требованиями к качеству подготовки специалистов. Эти требования в государственном стандарте определяются как «компетентностные» [1, 3]. Рассмотрим, в чем состоит их сущность.

Государственный стандарт высшего образования определяет четыре вида системно-целостных (компетентностных) требований к процессу подготовки специалиста.

А) На уровне общих целей подготовки специалиста (п. 4.3) – это «формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности» [1, 3].

Б) На уровне квалификационной характеристики специалиста (п. 5.5) – это «формирование следующих групп компетенций:

– академических компетенций, включающих знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;

– социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

– профессиональных компетенций, включающих знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности».

В) На уровне учебных дисциплин (п. 7.5) – это использование в содержании учебных программ «укрупненных дидактических единиц (или учебных модулей)».

Г) На уровне учебно-методического обеспечения (п. 8.2) – это разработка и внедрение «вариативных моделей управляемой самостоятельной работы студентов, учебно-методических комплексов, модульных и рейтинговых систем обучения, тестовых и других систем оценивания уровня компетенций студентов и т.п.» [1, 3–4].

Первые два вида (уровня) требований представляют собой не что иное, как стратегические условия современной системно-целостной организации процесса профессиональной подготовки специалиста. А два следующих – важнейшие элементы целостной системы конкретных действий (способов), позволяющих добиться желаемых образовательных результатов в этом направлении.

Результаты исследования. Компетентностный подход, положенный в основу образовательного стандарта, не является чем-то абсолютно новым в теории и методике обучения. В белорусских (А.В. Макаров, В.И. Воскресенский, Н.Н. Кошель, В.Т. Федин), российских (В.Д. Шадриков, В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, И.А. Зимняя) и зарубежных (Дж. Равен, Ж. Делор) источниках указывается на то, что компетентностный подход находится в тесной преемственной связи с такими подходами, как «квалификационный», «системно-деятельностный», «контекстный», «блочно-модульный», «лично-ориентированный» и др. Вместе с тем он обладает существенными отличиями, обусловленными повышенными, усложненными требованиями к качеству профессиональной подготовки современных специалистов [2, с. 176].

Если традиционный (знаниевый) подход основывается главным образом на приоритете знаний, умений и навыков, то компетентностный подход имеет более широкие основания. Он прочнее, чем предыдущие, опирается на теорию функциональных систем и системно-деятельностного подхода, изложенную в трудах П.К. Анохина, Л. Берталанфи, И.В. Блауберга, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Э.Г. Юдина, теорию содержательного обобщения (В.В. Давыдов и его последователи) и укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев и его научная школа), концепцию формирования системности знаний Л.Я. Зориной, методологические и методические положения интегративно-модульного обучения, положения философии о единстве теории и практики (Н.А. Бердяев, Б.С. Гершунский), учение о типах ориентировки, разработанное П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной.

Своеобразие компетентностного подхода проявляется в решении трёх важных взаимосвязанных задач, которые имеют принципиальное значение для теории и методики обучения и воспитания: что именно, какие качества и способности следует развивать у обучаемых в первую очередь, чтобы эффективнее подготовить их к выполнению учебно-профессиональных функций; чем, с помощью каких показателей (способов, методов) эти качества и способности могут быть измерены; и, наконец, как, используя какие методические способы и приемы, можно обеспечить более высокую – по сравнению с традиционной – результативность процесса обучения.

Если традиционный (квалификационный) подход «направлен на формирование у выпускника вуза системы знаний, умений и навыков по выполнению, как правило, типовых видов профессиональной деятельности в стабильных условиях, то реализация компетентного подхода обеспечивает сформированность у выпускника социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования» [2, с. 175–176, с. 177]. Этот конечный интегрированный результат понимается как единство «знаний, обобщенных умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач» [3, с. 42]. Компетентный специалист – в отличие от просто знающего – не только экипирован обширными и глубокими знаниями. Его знания организованы так, что позволяют принимать эффективные решения в различных областях учебно-профессиональной деятельности.

Компетенция по сравнению с дифференцированным понятием «знания, умения и навыки» обладает более сложной и целостной структурой. Эту структуру образует не только блок обычных предметных знаний («знать, что» – владение знанием предметного содержания), но и блок процессуально-деятельностных знаний («знать, как» – т.е. опыт проявления компетентности в разных ситуациях). А также блок ценностно-смысловых знаний («знать, зачем и почему»), способствующих принятию гуманистических и культурных ценностей, в том числе и профессиональных (направленность на профессию, желание совершенствоваться в профессии) [4, 13]. Быть компетентным специалистом – значит обладать и знанием как пониманием (способностью знать и понимать), и знанием как действовать (практически применять знания к конкретным ситуациям), и знанием как быть (уметь действовать в соответствии с теми или иными ценностными установками).

Таким образом, с позиций компетентного подхода, т.е. более широкого и целостного (а не «частичного», «знаниевого») набора требований к качеству выпускников, профессиональная подготовка должна отличаться большей интегрированностью, практикоориентированной и ценностно-смысловой направленностью [5, с. 17]. «Знания – умения – навыки» остаются в составе этих требований, но из цели образования они все больше превращаются в средство формирования и развития специалиста.

Следует заметить, что в зарубежных (западных) источниках понятия «компетенция» и «компетентность» практически отождествляются. Для их выражения используется один и тот же термин «competence» – 1) умение, способность; 2) компетентность; 3) компетенция, правомочность (юр.). В белорусских же и российских источниках складывается иная традиция в трактовке этих понятий. За каждым из них закрепляется свой собственный смысл. Если компетенция – это «знания, умения, опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач», то компетентность – это «выраженная способность применять свои знания и умения». В первом понятии отражаются «скрытые» потенциальные возможности студента как будущего специалиста решать профессиональные, социальные и личностные проблемы. Во втором – уже сформировавшиеся качества и способности, это «компетенция в действии» [6, с. 16–17].

В трудах по теории и методике обучения много внимания уделяется вопросу о видах компетенций и их классификациях. Как утверждают современные дидакты, «компетенции, особенно ключевые, с трудом классифицируются» [4, с. 11]. Имеются двухкомпонентные, трехкомпонентные и многокомпонентные классификации.

В трехкомпонентной классификации, представленной в белорусском стандарте высшего образования, выделяются компетенции академические, профессиональные и социально-личностные. Конкретный структурный состав этих компетенций раскрывается здесь через совокупность требований, предъявляемых к каждой из них.

В последнее время меняются подходы к оценке результатов обучения. С общего объема освоенной информации и отдельных её составляющих акцент всё больше

переносится на оценку целостных, конечных результатов. Набирает силу тенденция определять качество подготовки специалиста по тем изменениям, которые происходят в личностном развитии студентов. При этом отмечается, что такие изменения труднее измерить: ведь если достижение когнитивных целей можно надежно прогнозировать, то возможность интеллектуальных и нравственных приращений носит лишь вероятностный характер.

Все больше педагогов-исследователей сходятся во мнении, что интегрированный характер компетенций выпускников вуза требует разработки целостной системы средств измерения. Для оценки уровня подготовленности к учебным занятиям по тем или иным дисциплинам используются тесты минимально допустимой компетентности выпускников школ (Minimum Competency Test), а для оценки познавательной активности, творческого потенциала обучающихся т.н. кейс-измерители в виде специальных проблемных задач. Описывается диагностическая работа по составлению портфолио как инструмента измерения успешности обучения, защита проекта.

Не остается без внимания современных педагогов-исследователей и вопрос о том, как, с помощью каких методических способов (приемов) компетентностный подход может быть наиболее эффективно реализован на практике.

У большинства авторов эти способы связываются с идеей интеграции содержания и организационных форм базовых дисциплин учебного плана, приданием им качеств необходимой универсальности, упорядоченности, взаимной согласованности. Интеграция – системообразующий фактор формирования и развития компетенций и компетентностей в рамках методических систем, получающих название интегративных или интегративно-модульных технологий. Ориентация на «модель выпускника интегрального типа» посредством формирования у него «компетенций, основанных на универсальных знаниях и умениях» требует и соответствующих интегративных способов, средств обучения [7, с. 10].

Эффективность таких технологий подготовки специалистов обуславливается:

– с *теоретико-гносеологической* точки зрения тем, что у объединяемых в систему объектов возрастает их потенциал, появляются новые интегративные свойства («интегративный эффект»). Ни одна система не может гармонично существовать без тесного органического взаимодействия её элементов между собой и целым. Хотя достижение такого взаимодействия одновременно сопровождается и утратой у отдельных частей некоторых свойств;

– с *психолого-физиологической* точки зрения тем, что природное свойство человеческого ума – «постоянно систематизировать и обобщать окружающее». Освоение знаний, не закрепленных теми или иными связями, перегружает память обучающихся, они легко забываются, теряют свою познавательную значимость. Напротив, интегрированное освоение знаний, укрупнение дидактических единиц, уменьшают нагрузки на память обучающихся;

– с *дидактической* точки зрения тем, что по степени включенности знаний в систему, по тому, с понятиями какого (более высокого или более низкого) уровня обобщения могут оперировать студенты и школьники, судят об эффективности предпринимаемых педагогических воздействий. Высший уровень овладения учебными знаниями – это тот, на котором обучающиеся способны устанавливать связи между понятиями различных систем, использовать информацию смежных научных областей. Высокому уровню овладения знаниями соответствует высокая степень обобщенности понятий и умение оперировать ими в решении задач творческого характера;

– с *профессионально-целевой* точки зрения (если иметь в виду специальную подготовку студентов-филологов как будущих учителей литературы) тем, что эта

подготовка не может быть узкоспециализированной. Ведь содержание целей профессионального труда учителя литературы широкопрофильно. Это «приобщение учащихся к искусству слова в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа и развитие у них на этой основе художественного мышления и эстетических чувств, творческих способностей, читательской и речевой культуры, формирование нравственно-эстетических ориентаций» [8, с. 3–4].

Заключение. В настоящее время исследование механизмов, обеспечивающих современные, зафиксированные в государственных стандартах результаты профессионального образования еще далеко не завершено, однако всё чаще в число важнейших способов формирования компетентного специалиста включается: укрупнение дидактических единиц содержания профессионального образования посредством целенаправленной опоры на использование интегративных понятий и межпредметных связей в построении предметных программ; использование экономных и ёмких учебно-организационных форм – блоков, модулей.

Таким образом, всё больше теоретиков и практиков-организаторов образования склоняются к мнению, что методика профессионального образования, её содержание и учебно-организационные формы должны более определенно и последовательно, чем раньше, отвечать критериям и требованиям интегративной целостности.

Список использованных источников

1. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин = Вышэйшая адукацыя. Першая ступень. Цыкл сацыяльна-гуманітарных дысцыплін : РД РБ 02100.5.227–2006 : [утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 01.09.2006 г., № 89]. – Введ. 01.09.2006. – Минск : М-во образования Респ. Беларусь, 2006. – IV, 26 с. – (Образовательный стандарт).

2. Хведченя, Л.В. Проектирование учебной программы по иностранным языкам на основе компетентного подхода / Л.В. Хведченя // Научно-методические инновации в высшей школе : сб. ст. / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А.В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 172–185.

3. Жук, О.Л. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании / О.Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.

4. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода : учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко ; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2007. – 192 с.

5. Компетентный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 11–12 нояб. 2008 г. / Столич. финансово-гуманитар. акад. ; редкол.: В.В. Грачев [и др.]. – М. : СФГА, 2008. – 416 с.

6. Макаров, А.В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентный подход / А.В. Макаров // Научно-методические инновации в высшей школе : сб. ст. / Респ. ин-т высш. шк. ; под общ. ред. А.В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 11–28.

7. Слостенин, В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В.А. Слостенин // Пед. образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 4–11.

8. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русская литература : V–XI кл. : утв. М-вом образования Респ. Беларусь. – Минск : Нац. ин-т образования, 2009. – 150 с.

THE ESSENCE OF COMPETENCY REQUIREMENTS TO SPECIALISTS ' TRAINING IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF THE HIGHER SCHOOL

Summary: the article analyses the current educational standards in the system of higher education. It determines the specificity of the competence approach and requirements for specialist's training in higher school. The article explores the leading categories such as "competence", "competency" and group of competences required to the formation in the conditions of the higher pedagogical school.

Keywords: educational standards, competence approach, competence, competency.