



А. А. Смирнов

**НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ
РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
В ПРОЕКТАХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

Рассматриваются особенности реализации компетентностного подхода в проектах стандартов третьего поколения, сравниваются методологическое значение, роль, описательная мощимость, условия реализации компетентностного и квалификационного подходов.

The article examines the peculiarities of the application of competence based approach to federal education projects of the third generation; the author compares methodological importance, role, descriptive capacity, conditions of the implementation of competence and qualification based approaches.

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, образовательный стандарт, учебный модуль.

Key words: competence, competence based learning, educational standards, education programme.

Насущная необходимость реформирования системы образования очевидна не только для нашей страны, но и Европы в целом. Решение этой проблемы европейские вузы видят в формировании единого европейского образовательного пространства на основе принципов, изложенных в Болонской декларации. Россия, подписав Болонскую конвенцию, также возложила на себя обязанность реформирования своей системы образования. Ближайшей крупной задачей является введение с 1 сентября 2009 года образовательных стандартов третьего поколения.

Оценивая сущность предлагаемой реформы высшего образования, мы должны попытаться найти ответ на, вероятно, самый главный вопрос: способна ли реформа привести к формированию «образованного высококвалифицированного общества, обладающего большим нравственным и трудовым потенциалом, способного решать сложные экономические, политические, социальные проблемы и оборонные задачи» [2].

Глубокому изучению фундаментальных основ компетентностного подхода были посвящены работы А. И. Субетто, В. И. Байденко, И. А. Зимней, Ю. Г. Татура и др. Очевидно, что полномасштабная реализация этого подхода приведет к существенным изменениям в образовательной системе высшего образования России. Однако при оценке глубины этих изменений ученые занимают различные позиции. Так, А. И. Субетто отмечает, что «использование компетентностного подхода поставило проблему своеобразного пересмотра всей категориальной системы педагогики и образованиеведения» [6, с. 6]. А. А. Вербицкий полагает, что «реализация компетентностного подхода в образовании означает изменение всей педагогической системы общеобразовательной и профессиональ-



ной школы, переход к новому типу обучения и воспитания, или, используя новомодное словосочетание, к новой образовательной парадигме» [1]. И. А. Зимняя провела методологический анализ компетентностного подхода и пришла к обоснованному выводу о том, что он относится к конкретно-научному методологическому уровню (третьему в иерархической структуре методологических уровней: общеподлинный, общенаучный, конкретно-научный, методический) и наибольшее влияние окажет на цели и содержание образования [3]. Компетентностный подход может обуславливать формы и методы обучения, однако основные формы и методы, характерные для компетентностного подхода, в той или иной степени применялись и при квалификационной парадигме.

Таким образом, формируя профессиональную образовательную программу по стандартам третьего поколения, нужно иметь в виду, что сложившиеся методологические подходы в основном остаются и в будущем, но при формировании целей и содержания образования квалификационный подход заменяется компетентностным. Компетентностный подход — не принципиально новая образовательная парадигмой, вносящая существенные изменения во все основные категории педагогики. Он не противостоит ЗУНовскому, а в значительной степени базируется на нем, поскольку когнитивной основой компетенций в любом случае остаются знания. Нельзя отрицать также и то, что и при квалификационном подходе определенное внимание уделялось формированию устойчивых практических навыков, формированию личностных качеств обучающихся. Анализ проектов образовательных стандартов третьего поколения показывает, что они являются в чистом виде не компетентностными, а, скорее, квалификационно-компетентностными.

Для более полного понимания сущности компетентностного подхода следует найти ответ на еще один важный вопрос: какова его описательная мощь. Ведь в конечном счете речь должна идти о качестве человека, выпускающегося из вуза. Но имеет ли компетентностный подход в своем арсенале средства для описания основных характеристик и показателей качества человека?

С одной стороны, потенциальная описательная мощь компетентностного подхода выше, чем квалификационного, так как компетентностный подход требует дополнительно оценивать личностные профессионально значимые психологические качества обучающихся: умение осваивать новые знания, принимать обоснованные решения в сложных и быстро меняющихся условиях и осуществлять перенос знаний в новые ситуации, способность к анализу и синтезу, готовность нести ответственность за принятые решения и т.д. Представляется, что знания, умения и навыки носят дисциплинарный характер, то есть являются компонентами, оцениваемыми при изучении той или иной дисциплины, а профессионально значимые психологические качества — это междисциплинарные компоненты оценивания.

В то же время компетентностный подход имеет объективные ограничения по описательной мощи. Особенно явно это видно, если анализировать его возможности для описания квалификационных требований к уровню подготовленности, например, выпускника образовательного уч-



реждения ФСБ России. Действительно, в терминах компетенций невозможно описать такие базовые профессионально важные качества личности выпускника, как верность конституционному долгу и военной присяге, патриотизм, чувство личной ответственности за судьбу отечества. Следовательно, несмотря на повышенную познавательную мощност, по сравнению с ЗУНовской парадигмой, компетентностный подход представляется недостаточным для всестороннего описания требований к качеству выпускника образовательного учреждения ФСБ России.

Еще одной проблемой, связанной с ограничением описательной мощности компетентностного подхода, является отсутствие научно обоснованных диагностических средств для характеристики сформированности профессионально важных психологических качеств выпускника. Ни традиционные, ни тестовые средства, ставшие модными в последнее время, не в состоянии определить с необходимой точностью степень выполнения требований, сформулированных в компетентностном формате.

Следует согласиться с С. Меркуловой [4], что «в большинстве своем существующие оценочные средства не адекватны современным требованиям качества подготовки компетентного специалиста, поскольку, охватывая некоторую сумму разбросанных по отдельным дисциплинам знаний, они мало что говорят о личностных качествах и умениях оцениваемого, достигнутых им за счет специальных технологий обучения и характеризующих его потенциальные возможности к нестандартному решению проблем в реальных профессиональных или квазипрофессиональных ситуациях». Действительно, большинство зачетов, экзаменов, тестов не позволяют оценивать компетенции.

Чтобы убедиться в этом, достаточно проанализировать требования к дисциплинам математического и естественнонаучного цикла проекта государственного стандарта по направлению подготовки «Радиотехника» для уровня «специалист», сформулированные как в квалификационном, так и в компетентностном форматах. Требование к студенту «знать основные понятия и методы математического анализа, аналитической геометрии, линейной алгебры, теории функций комплексного переменного, теории вероятностей и математической статистики, дискретной математики» для преподавателя высшего учебного заведения является совершенно очевидным. Они поддерживаются многочисленными, хорошо отработанными учебно-методическими и контрольными материалами.

В то же время требование к выпускнику обладать готовностью «выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, привлекать для их решения соответствующий физико-математический аппарат» не является столь же тривиальным. Очевидно, что это требование не формируется только лишь дисциплинами указанного цикла, и в современной вузовской практике необходимые учебно-методические и диагностические средства не имеют широкого применения. Следовательно, велика вероятность того, что значительная часть заявленных компетенций будет рассматриваться в большей степени как некие пожелания (безусловно, очень полезные и нужные!), чем как требования. В этом случае существует реальная опасность свести реформаторские стандарты к хорошо известным



и понятным стандартам второго поколения, заменив лишь почасовую норму трудоемкости учебных программ на кредитную.

Необходимость практической реализации компетентностного подхода предъявляет к компетенциям определенные требования. На наш взгляд, к таким требованиям относятся:

- способность их формирования и поэтапного контроля в образовательном процессе;
- интегративность, т.е. объединение в себе различных частных результатов образования. Структура всякой компетенции сложна и включает в себя не только традиционные результаты образования – знания, умения, навыки, но и социально-психологический компонент;
- наличие социального заказа со стороны представителей профессиональной сферы;
- однозначность понимания и простота описания компетенций;
- оптимальность перечня компетенций с точки зрения отсутствия избыточности и наличия полной группы для достижения конечных образовательных целей;
- диагностичность, т.е. возможность фиксации факта их сформированности на основе определенных признаков-дескрипторов;
- дифференциация компетенций на обязательные и дополнительные и последующее их ранжирование. Отсутствие такого деления может привести к размытости требований и целевых установок образовательного процесса.

Действительно, некоторые требования можно рассматривать как рекомендуемые, но есть и такие, отсутствие которых у выпускника свидетельствует о его профессиональной непригодности. Отнесение компетенций к той или иной группе определяется профессиональной направленностью выпускника. В частности, для будущих офицеров значительная часть социально-личностных качеств представляется обязательной.

Для того чтобы на первое место выходила не знаниевая, а деятельностная, компетентностная составляющая, необходимо делать упор не на традиционные виды занятий и контрольных испытаний, а на такие формы, как деловые, учебно-тренировочные ролевые игры, проектные задания и т.д. Эти формы должны отображать реально возникающие в профессиональной деятельности ситуации и давать возможность обучающимся принимать решение и действовать в условиях, максимально приближенных к реальным. При этом нужно оценивать не теоретическое знание, а деятельность обучающегося, основанную на системных межпредметных знаниях и личностных качествах, по решению поставленной задачи в условиях проблемной ситуации.

Немаловажным вопросом является определение структуры компетенции. Несмотря на все многообразие компетенций, требуется, на наш взгляд, разработка некой универсальной структуры, описывающей любую из компетенций. Исходя из определения компетенции (компетенция – способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области), можно выделить ее структурные составляющие (рис.).





Рис. Структура компетенции

Одна из наиболее сложных проблем, встающих перед вузами в условиях образовательных стандартов третьего поколения, — это разработка основной образовательной программы (ООП), обеспечивающей формирование заявленных универсальных и профессиональных компетенций. По нашему мнению, исходя из указанного предназначения ООП, к ней должны предъявляться следующие требования:

- она должна потенциально обеспечивать формирование у обучающихся всех обязательных компетенций и способствовать формированию дополнительных;

- методологической основой ООП должен стать компетентностный подход, а ведущей методической основой — теория контекстного обучения (по А.А. Вербицкому [1]), сущность которой заключается в организации учебной деятельности в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности;

- для формирования компетенций должны быть разработаны интеграционные межпредметные формы организации учебного процесса, соответствующие учебно-профессиональные задачи и диагностические средства.

На последнем требовании хочется остановиться более подробно. При квалификационном подходе также устанавливались межпредметные связи, структурно-логические схемы подготовки специалистов. Однако при этом учебные дисциплины рассматривались как готовый и неизменный продукт, а межпредметные связи подстраивались под содержание учебных программ. При компетентностном подходе требуется принципиально другая интеграция учебных дисциплин. Формирование интеграционных форм должно идти иерархически от перечня компетенций к междисциплинарным учебным модулям и учебным дисциплинам. При этом должны быть предусмотрены такие формы учебной деятельности, которые бы отражали те или иные аспекты



профессиональной деятельности и обеспечивали достижение конечных образовательных целей.

Представляется, что основной формой межпредметной организации учебного процесса должны стать учебные модули [5]. В условиях реализации образовательных стандартов компетентностного формата учебный модуль должен интегрировать цели, содержание, системы оценивания нескольких учебных дисциплин. Чаще всего модули будут объединять учебные дисциплины одного цикла (гуманитарного, социального и экономического, математического и естественнонаучного, профессионального), но возможно объединение и межцикловое. Это позволит создать четкую и понятную систему формирования универсальных и профессиональных компетенций, укрупнить и систематизировать структуру весьма раздробленного учебного плана, максимально приблизить содержание образования к содержанию будущей профессиональной деятельности, усилить взаимодействие кафедр и учебных дисциплин. Таким образом, при составлении учебного плана и расписания учебных занятий должны появиться новые структурные единицы – междисциплинарные учебные модули. Прежняя дисциплинарная структура образовательного процесса объективно не сможет обеспечить формирование и диагностику компетенций, заявленных в образовательных стандартах.

Однако при разработке учебного плана, основанного на модульном принципе, неизбежно встанет проблема сопряжения учебных модулей с системой кредитов, ориентированной на учебные дисциплины. В этом состоит, на наш взгляд, одно из основных противоречий образовательных стандартов третьего поколения. С одной стороны, стандарты содержат требования к результатам образования, выраженных в совокупности универсальных и профессиональных компетенций, а с другой – не содержат механизмов реализации этих требований. Более того, система кредитов, производная от традиционной системы учета трудоемкости учебных дисциплин, входит в противоречие с заявленными образовательными целями, поскольку отражает только трудоемкость учебных дисциплин, освоение которых направлено на приобретение в большей степени знаний, умений и навыков, чем требуемых компетенций. Определенным выходом из указанного противоречия видится формирование междисциплинарных учебных модулей за счет вариативной части ООП.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что компетентностный подход, лежащий в основе формирования новых образовательных стандартов, отвечает требованиям сегодняшнего дня, то есть требованиям формирующегося глобального рынка труда, но имеет объективные ограничения по методологическому значению, методологической роли, описательной мощности и, как следствие, не позволяет решить многие долгосрочные проблемы высшего образования. Кроме того, механистический подход к формированию ООП в рамках образовательных стандартов третьего поколения и формируемой кредитной системы не приведет к повышению качества образования. Проектирование ООП требует серьезных исследований обновленной структуры и содержания образования, кредитной и рейтинговых систем, компетентностного подхода.



Список литературы

1. *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. №11. С. 39–49.
2. *Грешилов А.А., Назаренко Б.П.* Об уровне образования. Размышления по поводу очередной реформы // Там же. 2007. №11. С. 86–90.
3. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. №8. С. 20–26.
4. *Меркулова С.* Проблема оценки качества подготовки: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. №8. С. 127–130.
5. *Сенашенко В., Кузнецов В., Кузнецова В.* Введение зачетных единиц как организационно-педагогическая проблема // Там же. 2008. №8. С. 20–28.
6. *Субетто А.И.* Компетентностный подход: онтология, эпистемиология, системные ограничения, классификация – и его место в системе ноосферного императива в XXI веке: матер. XVII Всерос. науч.-метод. конф. «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». М.; Уфа, 2007.

Об авторе

А.А. Смирнов – канд. пед. наук, доц., КПИ ФСБ России, Калининград, e-mail: smirnovaa2003@list.ru.

About author

Dr. A. Smirnov, Kaliningrad Border Guard Institute of Federal Security Service of Russia, e-mail: smirnovaa2003@list.ru.