

УДК 378.14.015.62

*И. Н. Симаева, А. С. Чуприс*

**КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ  
РЕЗУЛЬТАТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ИСТОРИЯ И ЗАДАЧИ**

62

*Проведен краткий анализ причин перехода к компетентностной интерпретации результатов профессионального образования в России и за рубежом. Рассматривается толкование базовых категорий «компетенция» и «компетентность» в системах образования США, Великобритании, Германии, Франции и России, понимание их структуры и функций для повышения качества результатов образования и установления связи с экономическим развитием государства.*

*This article presents a brief analysis of the causes of transition to competency interpretation of vocational education outcomes in Russia and abroad. The authors consider the interpretation of the basic categories of 'competence' and 'competency' in the education systems of the USA, the UK, Germany, France, and Russia, as well as the understanding of their structure and function to improve the quality of educational outcomes and ensure harmonization with the economic development of the state.*

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, показатели сформированности компетенций, результаты образования.

**Key words:** competence, competency, performance of formation of competencies, educational outcomes.

Компетентностная интерпретация результатов образования, понятия «компетентность» и «компетенция» возникли в конце 60-х гг. XX в. независимо друг от друга в разных странах: СССР, США, Великобритании, Франции и Германии. Их появление было обусловлено началом глобальных и локальных социально-экономических трансформаций и переходом от индустриального общества к постиндустриальному, основанному на человеческих ресурсах (капитале) и новых информационных и коммуникационных технологиях.

Не исключено, что триггером к пересмотру результатов профессионального образования послужил запуск первого искусственного спутника Земли, произведенный СССР в октябре 1957 г., который означал прорыв в области новых высоких технологий и стал одной из главных причин критики результатов образования и научных исследований во многих странах [13]. США расценили это событие как вызов и угрозу дальнейшей безопасности и процветанию своей страны и предприняли срочные меры по улучшению качества системы образования [10].



В очередной раз стало очевидным, что научно-техническая революция является самостоятельной движущей силой для обеспечения безопасности страны и развития государства, и образование справедливо вышло на первый план как один из главных факторов экономического прогресса.

Уже тогда было признано, что «устаревание» информации происходит гораздо быстрее, чем заканчивается плановый период обучения, вследствие чего традиционная трансляция объема знаний, необходимого для подтверждения профессиональной квалификации, оказывается недостаточной. Одним из первых описал эту проблему американский футуролог Э. Тоффлер в своей работе «Футурошок»: «...знание становится все более смертным. Сегодняшний факт становится завтрашним заблуждением. Студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их заменять. Короче говоря, они должны научиться учиться, отучиваться и переучиваться... Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться» [10, с. 167].

Зарубежные системы образования ответили на вызов, брошенный временем. Был предпринят ряд мер, которые привели к кардинальному усовершенствованию образования в странах Европы и США. Изменение приоритетов повлекло за собой постановку иных задач: главным стало не столько приобретение знаний, сколько формирование у будущего специалиста способностей применять их на практике для решения определенных профессиональных задач и выполнения социальных функций. Это означало, что в образовательном процессе было необходимо пересмотреть традиционные подходы к оценке результатов образования по знаниям, умениям и навыкам и перейти от предметно-центрированного к компетентностно-ориентированному обучению на основе компетентностного подхода. Соответственно, возникла необходимость изучения его базовой категории — «компетенции», понимания ее структуры и функций для становления компетентностного подхода.

Таким образом, вполне закономерно то, что в США и странах Европы данный подход более 50 лет назад стал методологической основой для повышения качества и практической направленности профессионального образования. Так, Уайт (R. W. White) описывал общие компетенции студента как результаты полученной подготовки и сформированной в процессе обучения высокой мотивации к успешному выполнению работы. Общая компетентность определялась как синтез когнитивных и личностных характеристик, то есть сформированных способностей и мотивов, которые обеспечивают «эффективное взаимодействие человека с окружающей средой». Прикладная ориентация на результат позволила разрабатывать тесты для диагностики общих компетенций через поведенческие индикаторы и предсказывать профессиональную успешность после окончания обучения с высокой прогностической валидностью [15]. Более поздние статистические исследования подтвердили, что вузовские оценки компетенций студента, полученные по окончании обучения, коррелируют с уровнем дохода выпускников в последующие годы [14].



Сравнительный анализ становления и сущности компетентностного подхода к оценке качества и результатов образования в разных странах указывает на принципиальные отличия в определении центральных понятий «компетенция» и «компетентность». Если в США общепринята поведенческая оценка результатов, то французское понимание компетенций характеризуется ориентацией на целостность и функциональность оценок. Компетенции, по мнению французских педагогов, должны интегрировать знания, понимание, ценности и навыки, формируемые к окончанию профессионального обучения [1–3; 6; 12].

Британская трактовка функциональных компетенций (поведенческих навыков) развивалась аналогично американской традиции и означает то, что именно выпускник учебного заведения может сделать и способен продемонстрировать в определенной профессиональной области для подтверждения квалификации. Особенностью становления учения о компетенциях в Великобритании стало введение британскими учеными этических компетенций, которые формируются на основе личностных и профессиональных ценностей и обеспечивают способность выпускника учебного заведения принимать обоснованные решения в жизнедеятельности или профессиональной деятельности.

История развития компетентностного подхода во Франции отличается еще большей сложностью и многомерностью. Она разделяется на две принципиально отличающиеся друг от друга ориентации развития: 1) личностную, сконцентрированную на характеристике каждого обучаемого, и 2) коллективную, нацеленную на построение модели компетенций, которые обеспечивают эффективную организацию работы коллективов. Основные кластеры компетенций занимают определенное положение на континууме между полюсами ориентаций со смещением к одному или другому из них. Так, кластер компетенций грамотности может рассматриваться как универсальная основа для подготовки выпускников учебных заведений либо как отдельный кластер компетенций в рамках личностного вектора развития, то есть в терминах индивидуальных способностей, которые проявляются при решении задач, аналогичных будущей профессиональной деятельности.

Многомерность данного подхода создает целый спектр кластеров компетенций, которые дают возможность построения различных шкал при их (компетенций) диагностике. Как и английский, французский подход представляется более полным по сравнению с американским, поскольку он учитывает не только поведенческие, но также знаниевые и функциональные характеристики результатов обучения.

В рамках компетентностного подхода, общепринятого в Германии, предметные компетенции познавательного и функционального характера означают способности обучаемого выполнять задачи и решать практические проблемы на основе предметных знаний и навыков. Общие когнитивные компетенции являются основой для развития компетенций предметных.

Личностные компетенции, в том числе когнитивные и социальные, означают способности обучаемых к поиску, анализу и оценке возможных путей саморазвития, самоконтролю в трудовой и общественной



жизни, развитию навыков жизненного планирования. Уникальным в русле компетентностного подхода представляется термин «самокомпетенция» (Selbkompetenz), которая понимается как способность личности к отстаиванию положительного «я-образа» и развитию способности к взаимодействию с другими членами общества социально приемлемым способом, включающим развитие чувства социальной ответственности и солидарности [3; 14].

Следует заметить, что к настоящему периоду развития компетентностного подхода в Германии сформулировано более трехсот профилей профессиональной подготовки, которые разработаны по общему стандарту в рамках компетентностного подхода и содержат компетенции, представленные с помощью единого терминологического аппарата.

Сравнивая компетентностные подходы к оценке качества результатов образования в Германии, Великобритании и США, можно увидеть более целостную и емкую английскую интерпретацию понятия «компетенция» по сравнению с американской трактовкой этого термина. Если в США кластеры компетенций нацелены преимущественно на поведенческие характеристики результатов обучения применительно к будущей профессиональной деятельности студента, то британская классификация компетенций охватывает также когнитивно-личностные аспекты качества базисных знаний как результатов обучения. Германская же классификация компетенций представляется наиболее гармоничной и в то же время рациональной в плане обеспечения решения прикладных задач профессиональной деятельности.

Российские ученые не остались в стороне от мировых тенденций. Разработка положений и понятий компетентностного подхода в РФ связана с именами И. А. Зимней, Ф. П. Каптерева, А. В. Хуторского и др. [3–5; 7; 11]. Однако официальное становление компетентностного подхода к оценке результатов образования в России началось после вступления РФ в Болонский процесс. Современная трактовка определения компетенции дана в Глоссарии Болонского процесса: «компетенция — это динамическая комбинация характеристик (относящихся к знанию и его применению, умениям, навыкам, способностям, ценностям и личностным качествам), описывающая результаты обучения по образовательной программе, то есть то, что необходимо выпускнику вуза для эффективной профессиональной деятельности, социальной активности и личностного развития, которые он обязан освоить и продемонстрировать» [1, с. 74].

В этой связи достаточно полным, на наш взгляд, представляется определение, данное И. А. Зимней, которая определяла компетенцию как совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, способствующую созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов» [5].

Однако ни данное определение, ни многие последующие не открывали возможности для непосредственной оценки компетенций как результатов образования и тем самым спровоцировали множество дис-



куссий среди сторонников и противников компетентностного подхода и Болонского процесса в целом, множество толкований вариантов структуры компетенций и способов их оценки.

Представляется, что опыт реализации компетентностного подхода в некоторых ведущих странах Европы и США, который уже доказал свою эффективность и связь с экономическим ростом, может быть использован при разработке структуры и паспорта компетенций в профессиональном образовании РФ.

Выбор критериев и индикаторов для оценки компетенций как результатов образования, в принципе, не сложен: они должны быть валидными видам профессиональной деятельности в рамках ФГОС, измеряемыми либо демонстрироваться при выполнении практических заданий. Оценка результатов образования не исключает проверку знаний, умений и навыков, но не исчерпывается ими. Отличительные признаки (дескрипторы) сформированности компетенций могут быть выделены с применением таксономии уровней целей по Б. Блуму [12].

К примеру, знание трактуется как способность воспроизвести или запомнить факты, не обязательно понимая их, когда студент при тестировании употребляет термины, называет конкретные факты, перечисляет конкретные методы и процедуры, понятия, принципы, может систематизировать, категоризировать, ссылаться на имена ученых, распознавать признаки и т. п.

Применение может быть определено как способность использовать изученный материал в новых ситуациях, например применять идеи и концепции к решению проблем и при этом использовать законы, теории, концепции в конкретных практических ситуациях, демонстрировать правильное использование метода или процедуры (рассчитать, построить, разработать, провести эксперимент, интерпретировать и т. д.). Аналогично через действия разрабатываются показатели и индикаторы для таких составляющих компетенции, как способность к анализу и синтезу.

Однако одни лишь когнитивные составляющие компетенции не решают задачу ее оценки в целом. Анализ опыта применения компетентностного подхода в Германии вызывает необходимость ввести оценку научного мировоззрения, ориентации на профессиональную деятельность и ценностных ориентаций выпускника как элементов его профессиональной компетенции.

О сформированности научного мировоззрения как элемента профессиональной компетенции свидетельствует то, что выпускник обладает некоторой системой научных взглядов, которые устойчиво и предсказуемо определяют его поведение, в том числе демонстрирует приверженность профессиональной этике, проявляет хорошую личную, социальную и психологическую адаптивность, высоко ценит роль науки в повседневной жизни и т. д.

Ценностные ориентации как результат владения компетенцией свидетельствуют о способности к разрешению противоречий между ценностями и усвоению этих ориентаций. В частности, когда студент признает необходимость обеспечения баланса между свободой и ответ-



ственно в демократическом обществе, принимает на себя ответственность за свое поведение, демонстрирует веру в демократические процессы, проявляет заботу о благополучии других, уважение к индивидуальным и культурным различиям и демонстрирует это в ходе дискуссий, при выполнении индивидуальных и коллективных заданий и т. д.

Введение подобных показателей и индикаторов сформированности компетенций позволит устранить ряд проблем, которые изначально были решены зарубежными учеными при естественном историческом становлении и развитии компетентностного подхода. Внедрение оценки результатов обучения в терминах компетенций вызвало сопротивление педагогической общественности, поскольку переход к ним оказался хотя и не сложным, но достаточно трудоемким процессом. Возможный диапазон трактовки результатов обучения в терминах компетенций требует детальной проработки фондов оценочных средств и контрольно-измерительных материалов в рамках каждой дисциплины и образовательной программы в целом. И здесь появляется следующая важная задача: мониторинг для установления корреляции достигнутых результатов с успешностью выпускника в профессиональной деятельности.

Тем не менее компетентностный подход уже сегодня стимулирует российскую систему образования к созданию общих методологий и приемов, непосредственно относящихся к процедурам обеспечения качества образования. А модернизация отечественной образовательной системы и интеграция РФ с европейским пространством высшего образования позволит российскому образованию сохранить значительные преимущества национальных традиций и одновременно повысить качество подготовки специалистов.

### Список литературы

1. Байденко В. И. Болонский процесс. Результаты обучения и компетентностный подход : [книга-приложение 1] / под науч. ред. В. И. Байденко. М., 2009.
2. Данилин П. В. Реформирование системы высшего образования США в 1958 году. URL: [http://lit.lib.ru/editors/d/danilin\\_p\\_w/reformirovanie\\_sistemy\\_obrazovaniya\\_v\\_usa.shtml](http://lit.lib.ru/editors/d/danilin_p_w/reformirovanie_sistemy_obrazovaniya_v_usa.shtml) (дата обращения: 10.02.2015).
3. Жуковский И. И., Клемешев А. П., Симаева И. Н. Системы образования зарубежных стран Балтийского региона в контексте инновационного развития экономики : монография / под ред. И. Н. Симаевой. Калининград, 2013.
4. Звонников В. И., Чельщикова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учебное пособие. М., 2011.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М., 2004.
6. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2005. № 5. С. 15–25.
7. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / пер. с англ. М., 2000.
9. Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Т., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специалиста. Саратов, 1987.
10. Гоффлер Э. Футурошок. СПб., 1997.



11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. URL: [www/eidos.ru/news/compet/htm](http://www/eidos.ru/news/compet/htm) (дата обращения: 12.12.2015).

12. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives. Boston, 2013. URL: [en.wikipedia.org/wiki/Bloom's\\_Taxonomy](http://en.wikipedia.org/wiki/Bloom's_Taxonomy) (дата обращения: 10.02.2015).

13. Trace A. S. What Ivan Knows that Johnny Doesn't. N. Y., 1961.

14. Schulz T. W. Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities // Human Resources. Fifteen Anniversary Colloguium. 1975. Vol. 1. P. 5.

15. White R. W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence // Psychological Review. 1959. №66. P. 297–333.

#### Об авторах

Ирина Николаевна Симаева — д-р психол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград.

E-mail: [irina\\_simaeva@mail.ru](mailto:irina_simaeva@mail.ru)

Алина Сергеевна Чуприс — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград.

E-mail: [irina\\_simaeva@mail.ru](mailto:irina_simaeva@mail.ru)

#### About the authors

Prof. Irina Simaeva, I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad.

E-mail: [irina\\_simaeva@mail.ru](mailto:irina_simaeva@mail.ru)

Alina Chupris, PhD student, I. Kant Baltic Federal University, Kaliningrad.

E-mail: [irina\\_simaeva@mail.ru](mailto:irina_simaeva@mail.ru)