

С. А. Демченкова

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНЦИЯ» И «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» ЗА РУБЕЖОМ И ИХ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ

Рассматриваются различные определения и подходы к использованию понятий «компетенция» «компетентность» в доминирующих европейских моделях образования: в США, Великобритании, Франции, Германии, которые развивались независимо друг от друга. Сравнивая эти характеристики, мы стремимся в рамках системной типологии компетенций выявить основные подходы к трактовке исследуемых понятий и их содержательное наполнение.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, компетентности, США, Великобритания, Франция, Германия.

В современном обществе XXI в. главным фактором социально-экономического развития становится человеческий капитал, который составляют опыт, умения и культура труда. Социологические исследования показывают, что сегодня от профессионала требуется не столько обладание какой бы то ни было специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания, иметь навыки «межперсональной» работы (способность действовать в условиях неопределенности, вести самостоятельный поиск путей решения сложных проблем) [1]. Формирование этих качеств является насущной проблемой высшей школы. Сегодня весь мир, обсуждая основные задачи образования, говорит о компетентностном подходе к образованию будущего специалиста, который формулируются как ответ системы образования на требования «мира труда».

Компетентностный подход к образованию рассматривается в контексте Болонского процесса, к которому подключились и вузы России с сентября 2003 г. Страны, принимающие участие в Болонском процессе, апеллируют к компетенциям как к ведущему критерию, определяющему уровень подготовленности современного выпускника высшей школы к нестабильным условиям труда и социальной жизни [2–6].

Необходимость введения компетентностного обучения обусловлена процессами гармонизации «архитектуры» европейской системы высшего образования, сменой основополагающих педагогических принципов, богатством понятийного содержания нового термина, а также предписаниями Концепции модернизации российского образования до 2010 года [2, 7, 5].

Базовыми категориями компетентностного подхода являются понятия «компетенция» и «компетентность». Следует отметить, что в науке нет однозначного подхода к определению данных понятий. В этой связи представляется необходимым

проанализировать европейский опыт становления рассматриваемых понятий, так как он отражен в литературных источниках более раннего времени и оказал существенное влияние на развитие исследуемой проблемы в нашей стране.

Рассмотрим основные подходы к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» в зарубежных источниках в их историческом развитии.

Широкий интерес к проблеме исследования компетентностей связан с запуском искусственного спутника Земли СССР в октябре 1957 г. и последовавшей вслед за этим широчайшей критикой системы образования в США. Именно в этот период появились публикации, сравнивавшие содержание образования в США и СССР: А. Trace “What Ivan knows that Johnny doesn’t”. Разведение принятых педагогикой понятий «компетенция» и «компетентность» можно отнести к этому же периоду [8]. По мнению ряда исследователей, интерес к проблеме изучения компетентностей обычно совпадал с кризисными ситуациями в экономике, образовании и культуре [8–10].

Итак, в 1959 г. Р. Уайт в работе “Motivation reconsidered: the concept of competence” [12] впервые ввел в обращение термин «компетентность» для того, чтобы описать особенности индивидуальности, которые тесно связаны с превосходным выполнением работы на основе полученной подготовки и сформированной в процессе обучения высокой мотивацией к ее выполнению.

Следуя этому теоретическому подходу, американский исследователь McClelland [13] разработал компетентностные тесты, позволяющие предсказывать эффективность в работе, и впоследствии описал характеристики, свойственные отличному выполнению работы как «компетенции». На основе проведенных наблюдений и исследований McClelland делает заключение, что компетенция является поведенческой характеристикой и может быть сформирована через обучение и развитие.

С конца 90-х гг. XX в. обучение на основе компетенций стало широко распространенным явле-

нием США. В этот период концепция компетенций значительно расширилась за счет включения в нее знаний и навыков наряду с поведенческими характеристиками.

Таким образом, большая часть современной американской литературы сконцентрирована на связанных с работой (функциональных) компетенциях (Aragon и Johnson, 2002; Boon и van der Klink, 2002), в основу которых положены поведенческие компетенции.

В ходе исследования выявлено, что в связи с нехваткой квалифицированной рабочей силы в Великобритании правительство в 80-х гг. XX в. сформировало новый подход на основе компетентности, которая определяется как соответствие результатов деятельности индивида сложившимся стандартам (Knasel и Meed, 1994) [11].

Профессиональные стандарты (раньше известные как стандарты компетентности) основаны на изучении должностей. Сейчас в стране существует ассоциация менеджеров, которые разрабатывают стандарты компетентности и принимают их, а затем это утверждается на государственном уровне. В настоящее время они имеют статус национальных стандартов кадрового менеджмента Великобритании. На их основании строятся все системы приема персонала, обучения, присвоения званий и квалификаций по уровням менеджмента. При этом основным является ориентир на достижение результата, которым становится компетентность, которая Комиссией по трудоустройству (MSC, 1986) определяется как «способность выполнять действия на рабочих местах в рамках используемых стандартов для профессии, включая мастерство и понимание, а также личную ответственность за эффективное выполнение работы» [11]. Важно отметить, что правительственный обзор профессионально-технических квалификаций в 1996 г. (Бомонт) расширил определение компетентности: «способность применять знания, понимание и навыки в соответствии с требуемыми стандартами» [11].

Традиционные типы квалификаций в Великобритании охватили целый список навыков и умений, необходимых для определенной должности. Эти списки «действий» стали известны как стандарты компетентности, а квалификации, созданные на их основе, как национальные профессиональные квалификации. Например, будущий специалист инженерной отрасли должен обладать следующими компетентностями:

1. Знаниями на уровне передовых достижений в профессиональной области, являющимися базой для исследований в этой области.

2. Применением знаний для решения задач в профессиональной области, междисциплинарных

знаний – сложных профессиональных задач в изменяющихся условиях.

3. Принятием решений, умением находить и интерпретировать для этого данные в профессиональной области с учетом социальных и этических аспектов. Способностью интегрировать сложные знания для принятия профессиональных решений в условиях неопределенности и недостатка информации.

4. Коммуникацией, способностью к информационным, идеологическим и проблемным коммуникациям в профессиональной среде и в аудитории неспециалистов с ясным и глубоким обоснованием своей позиции.

5. Навыками самообучения с высокой степенью автономии [5].

В работе английского ученого Джона Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Автор определяет компетентность как явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [11]. При этом, как подчеркивает автор, «виды компетентности» суть «мотивированные способности», и выделяет их 37. В его перечне обращает на себя внимание широкая представленность категорий «готовность», «способность», а также таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность» [11].

Итак, в Великобритании профессиональное образование основывается на функциональной компетентности, что означает соответствие европейским стандартам, которые были разработаны в 2004–2006 гг. профессиональными организациями, конкретизирующими и усиливающими требования к профессиональным и личностным компетентностям будущих специалистов.

Проанализировав исследуемые понятия, приходим к выводу, что в Великобритании более расширенно трактуется понятие «компетентность» по сравнению с американским пониманием этого термина. Действительно, в отличие от США, где компетентности нацелены исключительно на поведенческие характеристики, связанные со спецификой будущей профессиональной деятельности выпускника учебного заведения, в Великобритании понятие компетентности расширяется и охватывает базисные знания и характеристики, ценностные ориентации, а не просто функциональные компетенции, связанные со спецификой работы.

Наше исследование показало, что более многомерно и целостно данная проблема рассматривается в исследованиях французских и немецких ученых.

Изучение и развитие во Франции новых результатов образования в связи с проблемой формирования компетенций и ролью предприятий в их развитии начались в 80-х гг. и стали особенно популярными с начала 90-х гг. В докладе международной комиссии по образованию XXI в. «Образование: сокрытое сокровище» французский исследователь Жак Делор, сформулировав «четыре столпа, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил, по сути, основные глобальные компетенции [6].

Исследователи Habbaj и Besson отмечают, что проблема формирования компетенций поляризуется в два отличных друг от друга направления: личностное, сосредоточенное на характеристике поведения каждого обучаемого, и коллективное, нацеленное на построение модели компетенций, необходимых для эффективной организации работы коллективов и участия в этой работе одного из членов коллектива. Большинство определений компетенций располагается между двумя полюсами: компетенции как универсальный признак, тип грамотности и компетенции в терминах индивидуальных способностей, которые проявляются только в контексте работы (Klarsfeld, 2000) [13].

Анализ всех рассмотренных выше работ позволяет сделать вывод, что французские исследователи изучают компетенции более всесторонне по сравнению с английскими и американскими учеными, поскольку включают в компетенции знаниевые, функциональные и поведенческие характеристики.

Изучение источников показало, что понятие «компетенция» у немецких коллег имеет весьма широкий спектр толкований и определяется как состоятельность для персональной самореализации, т. е. включает деятельностное начало, а потому отличается от простого набора знаний, умений, навыков [5, 10, 13, 14]. При этом исключительно важно, что компетентности реализуются в трех типах действия: действовать автономно и рефлексивно; использовать различные средства интерактивно; входить в социально гетерогенные группы и функционировать в них.

Начиная с 1996 г. немецкая система образования стала ориентироваться на «компетенции действия», которые интерпретируются как образовательный успех относительно конкретного обучающегося, его способностей и пригодностей к собственному ответственному действию в широком контексте профессиональных, культурных, экономических и социальных отношений [14]. Компетенция «говорит»: я делаю то и так, потому что нахожу это целесообразным, эффективным в данном контексте своей деятельности.

Так, профессор Reetz (1999 г.) рассматривает профессионально-деятельностную компетенцию

как «имеющийся сформированный потенциал профессиональных способностей, который позволяет индивидууму действовать в конкретных профессиональных ситуациях в соответствии с поставленными требованиями» (см. [10]). Сюзанна Адам и Гюнтер Влуменштейн определяют компетенцию как понятие, охватывающее способности, готовность, знание, поведение, необходимые для определенной деятельности (см. [15]).

Достаточно обоснованной является точка зрения авторов R. J. Marzano, J. S. Kendal, которые утверждают, что любое обучение можно считать компетентностно-ориентированным, если оно использует анализ деятельности для определения соответствующего содержания. Обучение в этом случае должно включать в себя поведенческие цели, сформулированные в бихевиористской терминологии, индивидуализированное обучение и оценивание на основе стандартизированных тестов (см. [13]).

Обобщая сказанное, мы присоединяемся к мнению В. И. Байденко о том, что в Германии компетенции понимаются как овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем, развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой [4].

Со временем проблема формирования компетентностей обрела более целостную структуру, наиболее характерную для Франции и Германии, где знания, умения и навыки вместе с поведенческими и мотивационными аспектами вошли как составные элементы общей структуры компетентностей.

Таким образом, анализ образования за рубежом, основанного на компетентностном подходе, сводится к единому алгоритму: знаниевая основа; практическая реализация своих способностей и возможностей на основе знаний; ориентация на запрос, т. е. конечную цель или предполагаемый результат.

Обобщая опыт зарубежных стран в подходах к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» и их реализации, можно утверждать, что данные понятия отождествляются. И то, и другое включает в себя мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, ориентированных на условия конкретной деятельности. Если образовательная подготовка имела целью формирование и развитие компетенций (или компетентностей) будущего специалиста инженерной отрасли, то человек, прошедший ее, должен иметь моральные ценности, уметь извлекать пользу из опыта; организовать взаимосвязь своих знаний и упорядочить их; применять свои собственные приемы обучения; решать проблемы; самостоятельно заниматься обучением.

Анализ европейского опыта становления данных понятий показал, что выявление функцио-

нальных и когнитивных компетенций в подходах Великобритании, Германии и Франции расширило начальный поведенческий подход, сложившийся в США. С годами происходило расширение и углубление содержания понятий «компетентность» и «компетенция». Они обрели более целостную структуру, наиболее характерную для Франции и Германии, где знания, умения и навыки вместе с поведенческими и мотивационными аспектами вошли как составные элементы общей структуры компетенций. Человеческое общество находится в

ситуации постоянного развития, что неизбежно связано с повышением требований к качеству подготовки будущих специалистов.

Значимость данного исследования заключается в том, что его результаты углубляют, расширяют и конкретизируют современные представления о системной типологии компетенций, позволяют выявить основные подходы к трактовке исследуемых понятий и их содержательному наполнению. Тем самым вносятся определенный вклад в комплексное изучение проблемы подготовки специалистов-инженеров.

Список литературы

1. Шевцова Г. В. Компаративный анализ приоритетных направлений в разработке образовательных программ по гуманитарным дисциплинам в инженерном образовании США и Европы // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2010. Вып. 12 (102). С. 12–18.
2. Белова Е. Н. Развитие управленческой компетентности руководителей нового типа для новой школы // Там же. С. 19–25.
3. Кобелева Е. П. Формирование профессиональной иноязычной компетенции будущих специалистов экономического профиля // Там же. С. 56–60.
4. Байденко В. И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / Профессиональное образование и формирование личности специалиста. М., 2002. 241 с.
5. Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1, March 2005. Mode access. 214 p.
6. Делор Ж. Образование: сокровище скрытое. UNESCO, 1996.
7. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография колл. авт. под ред. И. Кузьминова, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. М.: Логос, 2004. 328 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-центр, 2002. 394 с.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Репертуар вуза. 2005. № 6. 89 с.
10. Birzea C. Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective. Council of Europe. DGEV/EDU2000/CIT 21.: Strasbourg Cedex: CoE, 2000. 88 p.
11. Assessing Emotional Intelligence Competencies. 05.07.2010. Washigton, cop. 2004. Mode access. 168 p.
12. White R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. Psychological Review. 1959. № 66. P. 333.
13. McClland D. C. Testing for competence rather than for «intelligencia» // American Psychologist, 28, 1973. 143 p.
14. Мэнсфилд Б., Шмидт Г. Ключевые навыки / Европейский фонд образования. 2000. 112 с.
15. Resouce Sharing in Mobile Wireless Networks.: Columbia University, cop. 2002. Mode access. 214 p.

Демченкова С. А., соискатель.

Новокузнецкий филиал Томского политехнического университета.

Ул. Дружбы, 39, Новокузнецк, Кемеровская область, Россия, 654000.

E-mail: Demchenkowa30@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 08.11.2011.

S. A. Demchenkova

THE MAIN APPROACHES TO THE INTERPRETATION OF DEFINITIONS “COMPETENCE” AND “COMPETENCY BUILDING” ABROAD AND THEIR CONTENT

The article discusses the various definitions and approaches to using the concepts of “competence”, “competency building” in the dominant European models: the U.S., Great Britain, France and Germany, which developed independently of one another. Comparing these characteristics, we try to identify the main approaches to the treatment of the studied concepts and their meaningful content within the system typology of competencies.

Key words: *higher education, competency building approach, competences, competent.*

Novokuznetsk branch of Tomsk Polytechnic University

Ul. Dryzhby, 39, Novokuznetsk, Kemerovo region, Russia, 654000.

E-mail: Demchenkowa30@yandex.ru