

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Ты способен, компетентен,  
креативен, осторожен.

Докажи это.

(Современная китайская мудрость)

Что такое «компетенция» и чем она отличается от «компетентности»? Как оценить уровень сформированности компетенции и компетентности? В чем разница между компетентностным и другими подходами к организации образовательного процесса? Почему так сложно установить соответствие между профессиональными и образовательными стандартами? Рано или поздно, эти и подобные им вопросы встают перед каждым, кто по долгу службы, в силу научных интересов либо в порядке самосовершенствования погружается в компетентностную проблематику. Вопросы отнюдь не праздные — практически по каждому из них ведутся длительные оживленные дискуссии, высказываются противоречивые, в том числе и достаточно экзотические мнения. Невозможно сосчитать количество статей, докладов, Интернет-публикаций и диссертационных исследований, посвященных рассматриваемой тематике...

На наш взгляд, объяснение сложившейся ситуации связано с одной из характерных особенностей современного этапа модернизации отечественной системы образования. Эта особенность заключается в документальном закреплении компетентностной парадигмы в нормативно-правовых актах, регулирующих образовательную деятельность. Компетентностная терминология применяется в федеральном законе «Об образовании в РФ» и в многочисленных подзаконных актах. Наиболее выраженную форму это документальное закрепление обрело в федеральных государственных образовательных стандартах профессионального образования, согласно которым в результате освоения образовательной программы у выпускника каждого направления подготовки должен быть сформирован соответствующий комплекс компетенций.

В то же время отсутствие канонических определений важнейших терминов, их произвольные трактовки в нормативных актах и научных публикациях, недостаточная проработка важнейших прикладных аспектов (таких как, например, определение содержания компетенции либо оценивание уровня ее

сформированности) и в огромной мере — слабое представление подавляющего большинства педагогов, менеджеров и других работников системы образования о сути и методологии компетентностного подхода приводят к тому, что его реализация во многих образовательных организациях носит формальный характер. Как и прежде, образовательный процесс имеет четко выраженную дисциплинарную структуру, закрепленную в традиционно применяемых системах календарного планирования занятий и оценивания учебных достижений. Даже в документах государственного образца о полученном профессиональном образовании, несмотря на требования *государственных* образовательных стандартов к результатам освоения образовательных программ, перечисляются не сформированные у выпускника компетенции, а изучавшиеся дисциплины.

Несмотря на регулярный мониторинг непрерывно пополняющегося множества публикаций по компетентностной тематике, нам не удалось найти монографические издания, в которых предпринималась бы попытка систематизировать имеющиеся знания, проанализировать проблемы и в едином методологическом ключе рассмотреть важнейшие аспекты практической реализации компетентностного подхода. Мысль самостоятельно написать такую книгу впервые возникла более десяти лет назад. Мои аспиранты, занимавшиеся развитием образовательных технологий, наперебой жаловались на бескрайний разброс мнений по любому вопросу о компетенциях, обсуждаемому в специальной литературе и на профильных сайтах, на отсутствие устоявшейся терминологии, а также на неполноту и противоречивость нормативной базы. Как известно, эти факторы являются характерными признаками существования научной проблемы, а законодательно подтвержденная необходимость реализации компетентностного подхода к организации образовательного процесса — бесспорным обоснованием актуальности ее решения. Поэтому нет ничего удивительного в том, что различные аспекты компетентностной проблематики оказались в центре внимания нашего небольшого научного коллектива.

Результат не замедлил сказаться: уже в 2010 г. Э.М. Аскеровым была успешно защищена диссертация, посвященная применению методов многокритериального принятия решений для оценивания уровня сформированности компетенции [11].

В период с 2011 по 2015 гг. были подготовлены и успешно защищены еще три диссертации, в которых рассматривались вопросы оценивания профессиональных компетенций преподавателей и руководителей образовательных учреждений (Иванова О.В. [86]), построения компетентностной модели процесса повышения профессиональной квалификации бухгалтеров (Петров С.В. [164]) и формирования компетентности преподавателя вуза в области автоматизированного тестирования знаний (Давыдова Н.А. [56]). Конечно, в каждой из этих работ предпринимались попытки определенным образом систематизировать информацию о предмете исследования. Тем не менее уважаемый читатель наверняка согласится: научно-методический уровень диссертации на соискание ученой степени кандидата наук явно недостаточен для интегрированного описания такой многогранной и, во многом, дискуссионной педагогико-методологической концепции, как компетентностный подход к организации образовательного процесса. Анализ тематических публикаций, научно-квалификационных работ и нормативных актов, а также жаркие споры и обсуждения на профильных интернет-ресурсах еще более укрепляли в мысли о необходимости хотя бы попытаться обобщить мнения по наиболее животрепещущим вопросам — начиная от определения основных понятий и до конкретных прикладных аспектов практической реализации компетентностного подхода. И, как ни странно это прозвучит, «последняя капля» имела весьма иррациональную природу: в одной из зарубежных поездок во время обеда в китайском ресторанчике официант, по традиции, преподнес «от шеф-повара» к чаю небольшие пирожные, к каждому из которых была приложена записка с жизнеутверждающим содержанием. В моей записке говорилось: «*You are capable, competent, creative, careful. Prove it!*». Русскоязычный перевод этого изречения был единогласно выбран в качестве эпиграфа к нашей книге.

Поскольку все авторы книги работают в сфере профессионального образования, мы сосредоточили свое внимание именно на этом аспекте педагогической деятельности. Не являясь специалистами в дошкольном, общем, дополнительном и других видах образования, мы не считаем для себя возможным формулировать какие-либо суждения либо рекомендации по реализации компетентностного подхода в этих областях. По

той же причине описания конкретных компетенций и компетентностей относятся только к тем направлениям профессиональной подготовки, которые близки авторам в силу их специализации. Тем не менее наиболее общие положения компетентностной парадигмы, а также механизмы оценивания уровня сформированности компетенций носят универсальный характер и, по нашему мнению, могут и должны стать основой для реализации компетентностного подхода в любых сферах системы образования.

Монография состоит из шести глав. В первой из них, имеющей в значительной степени обзорно-исторический характер, вначале кратко характеризуются сменявшие либо дополнявшие друг друга концепции организации образовательного процесса, которые оставили наиболее заметный след в педагогической истории человеческой цивилизации, и рассматриваются предпосылки становления и история развития компетентностного подхода. Далее мы представляем и анализируем понятийный базис компетентностного подхода, а также формулируем свое понимание компетентностной парадигмы.

Вторая глава посвящена анализу и представлению компетенции как специфической характеристики профессионального потенциала личности. Особое внимание уделяется в ней важнейшим аспектам проявления компетенции — способности и готовности к осуществлению целевой деятельности. Определяются содержание и структура компетенции, анализируются возможные подходы к выделению этапов ее формирования и уровней сформированности, а также анализируются основания классификации компетенций.

В третьей главе профессиональная компетентность рассматривается в качестве интегральной характеристики профессионального потенциала личности. Описываются ее состав и содержание, вводится понятие «специализированная компетентность» и приводятся примеры таких компетентностей. Важное место в этой главе отведено обсуждению противоречий между образовательными стандартами, ориентированными на формирование профессиональной компетентности выпускника образовательной организации, и профессиональными стандартами, определяющими требования работодателей к профессиональной подготовке соискателя рабочего места.

В четвертой главе предлагается модель компетентностной организации образовательного процесса. В рамках этой моде-

ли можно не только структурировать процесс формирования компетентности и формально описать его этапы, но и визуализировать построение типовых и индивидуальных траекторий формирования компетенций. Глава завершается описанием укрупненного алгоритма оценивания уровня сформированности компетенции, основанного на предложенной формально-структурной методологии.

В пятой главе анализируются различные организационные и содержательные подходы к оцениванию компетенций и компетентности, составляющие основу разработки прикладных методик и процедур. Приводятся примеры реализации трех таких методик: а) основанной на представленной в четвертой главе модели компетентностной организации образовательного процесса; б) использующей интервальную шкалу определения уровня сформированности ИКТ-компетентности; в) реализующей многокритериальное оценивание профессиональной компетенции.

В завершающей шестой главе формулируется ряд предложений, реализация которых, по мнению авторов, позволит повысить эффективность компетентностного подхода к организации образовательного процесса. Мы прекрасно понимаем дискуссионный (в отдельных случаях — возможно, даже идеалистичный) характер некоторых из этих предложений, связанных с изменениями нормативной базы или административных регламентов. Тем не менее сам факт открытого и пристрастного их обсуждения на различных уровнях отечественной системы образования может дать импульс к ускоренной адаптации этой системы к непрерывно меняющимся запросам общества.

Несколько слов о библиографии. В силу огромного интереса научно-педагогической общественности к обсуждаемой проблематике перечислить все изученные нами печатные и электронные публикации, а также рукописные работы (авторефераты, диссертации и научные отчеты) не представляется физически возможным. По этой причине мы включили в список источников только те из них, на которые в тексте присутствуют явные ссылки.

Считаем необходимым выразить искреннюю признательность рецензентам книги профессору А.А. Зайцеву, профессору О.А. Козлову и профессору Н.Ю. Сафоновой, чьи рекомендации и пожелания позволили улучшить ее содержание, а также нашим непосредственным руководителям — ректору

Балтийского федерального университета им. И. Канта А.П. Клемешеву и директору Педагогического института А.О. Бударинной, а также ректору Калининградского государственного технического университета В.А. Волкогону и заведующему кафедрой систем управления и вычислительной техники В.А. Петрикину — за создание благоприятных условий для работы над книгой. Мы также благодарны издательству «Горячая линия — Телеком» и лично его руководителям Е.А. Занину и М.Ю. Прозорову за решение об издании книги и за ее редакционную и полиграфическую подготовку.

Представленные в книге суждения, формулировки, выводы, модели и предложения не должны восприниматься как истина в последней инстанции — скорее, это промежуточные результаты проводимых исследований. Авторы будут признательны за все отзывы, замечания и пожелания, направленные на электронный адрес *idru@yandex.ru*.

*И.Д. Рудинский*  
*Июль 2018 г.*

# Глава 1. ГЕНЕЗИС И СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

## 1.1. Классификация и сравнительный анализ подходов к организации образовательного процесса

Термин «подход к организации образовательного процесса» применяется в педагогической литературе как своеобразный синоним понятия «цель»: подход определяет основную направленность образовательного процесса, концентрируя внимание на тех свойствах и качествах, которые должны быть сформированы у обучающегося. В различные исторические периоды *de facto* доминирующими признавались различные подходы, причем распространенность любого из них всегда предопределялась уровнем общественных отношений, степенью развития педагогической науки, а в некоторых случаях — и господствующей идеологией.

Определения понятия «подход» достаточно разнообразны, приведем только два из них:

«Подход — комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании и/или практике, характеризующий конкурирующие между собой (или исторически сменяющие друг друга) стратегии и программы в философии, науке, политике или в организации жизни и деятельности людей. О ставшем или становящемся П. можно говорить только тогда, когда объявлены и обоснованы его принципиальные отличия от иного П. хотя бы в одном из трех эпистемических пространств: в парадигме (онтологические картины, схемы и описания объектов); в синтагме (способы и методы доказательства, аргументации, языки описания, объяснения и понимания); в прагматике (цели, ценности, задачи, предписания, разрешенные и запрещенные формы употребления элементов синтагмы и парадигмы)» [49].

«Подход — совокупность приемов, способов в воздействии на кого-нибудь или нечто, в ведении дел, в изучении чего либо» [42].

В настоящей работе под подходом к организации образовательного процесса мы будем понимать систему теоретических, методологических и аксиологических основ осуществле-

ния этого процесса, включающую комплексы базовых понятий, принципов и методов реализации каждого этапа. С учетом этого определения постараемся проследить характерные черты, основное содержание и эволюцию подходов к организации образовательного процесса от древнейших времен до наших дней.

### **Знаниевый подход**

Знаниевый подход к организации образовательного процесса сформировался в начальный период развития человеческой цивилизации. Истоки знаниевого подхода можно разглядеть в первобытном обществе, когда в условиях отсутствия письменности была возможна только непосредственная передача знаний от более старших (соответственно, более сведущих и опытных) членов социальной ячейки — семьи, рода либо племени — их младшим членам. Доминантой начального этапа этого подхода можно считать передачу от наставника к обучаемому всего спектра знаний, полученных наставником либо в порядке «естественного наследования», либо на собственном опыте. В начальный период становления знаниевого подхода роль источника знаний исполнял исключительно наставник, поэтому в случае его смерти либо при недостаточной «педагогической квалификации» передача знаний между поколениями прерывалась. С появлением письменности накопленные человечеством знания фиксируются на материальных носителях, что обеспечивает их долговременную сохранность и возможность передачи следующим поколениям вне зависимости от физического состояния или педагогических качеств конкретного индивида-наставника.

По мере накопления человечеством все большего объема знаний и углубления их дифференциации педагогические цели постепенно меняются: вместо обучения каждого ученика «всему, что знаю сам» возникает общественная потребность в формировании у конкретных групп обучаемых специализированных знаний по какой-либо определенной рассматриваемой проблематике (вопросу, теме, дисциплине и т. п.). Образовательный процесс приобретает характер специализированной профессиональной деятельности, а место «всезнающего отца-наставника» занимают несколько взаимно дополняющих друг друга профессиональных учителей. Каждый из них не только обладает существенно большим (по сравнению с окружающими) объемом знаний по ограниченному кругу взаимосвязанных



вопросов, но также владеет специфическими педагогическими приемами и — возможно, это самое существенное — осознанной потребностью систематически передавать эти знания ученикам. Отмеченную особенность можно проиллюстрировать словами Сенеки: «Я и сам хочу все перелить в тебя и, что-нибудь выучив, радуюсь лишь потому, что смогу учить. И никакое знание, пусть самое возвышенное и благотворное, но лишь для меня одного, не даст мне удовольствия. Если бы мне подарили мудрость, но с одним условием: чтобы я держал ее при себе и не делился ею, — я бы от нее отказался. Любое благо нам не в радость, если мы обладаем им в одиночку» [218].

Важную роль в становлении и развитии знаниевого подхода к организации образовательной деятельности сыграли труды Я. А. Коменского, в частности, сформулированные им дидактические принципы [102]. По нашему мнению, особое значение имеют принципы наглядности, постепенности, систематичности и научности знаний [224], а также упражнений и прочного овладения знаниями и навыками, которые не только стали базой многих современных дидактических приемов, но и, фактически, заложили концептуальную основу формирования деятельностного подхода, сущность которого мы обсудим чуть ниже.

При реализации знаниевого подхода изучаемый материал усваивается репродуктивным методом — запоминанием и осмыслением фактологических данных и процедур их обработки, формированием навыков решения типичных задач, освоением типизированных алгоритмов деятельности. На наш взгляд, основное достоинство знаниевого подхода заключается в возможности не только быстро и при относительно небольших трудозатратах представлять обучаемым обзоры больших объемов знаний, но и рассматривать отдельные наиболее интересные вопросы с необходимой глубиной и детализацией. Знаниевый подход незаменим при освоении дисциплин, предполагающих классическую фундаментальную подготовку, особенно в гуманитарных и естественно-научных областях. Фундаментализация образования также требует реализации элементов знаниевого подхода [209].

Современные представления о знаниевом подходе обусловлены огромным объемом накопленных знаний и физической невозможностью их запоминания либо усвоения любым преподавателем или учеником. Соответственно, изменяются и ро-