

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ТРАДИЦИОННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

КОРЧАГИН Евгений Александрович – д-р пед. наук, проф., кафедра профессионального обучения, педагогики и социологии, Казанский государственный архитектурно-строительный университет. E-mail: bdoikea@rambler.ru

САФИН Раис Семигуллович – д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой профессионального обучения, педагогики и социологии, Казанский государственный архитектурно-строительный университет. E-mail: safin@kgasu.ru

***Аннотация.** В рамках дискуссии о компетентностном подходе в высшем образовании анализируются вопросы целеполагания и диагностирования целей высшего профессионального образования. Из сравнения традиционного и компетентностного подходов к постановке и реализации целей высшего профессионального образования обосновывается вывод о недостаточной методической разработанности реализации компетентностного подхода в образовательной практике вузов. Основная цель компетентностного подхода – развитие личности обучающегося – предполагает предварительное формирование у обучающихся устойчивой системы знаний, умений и навыков, а затем – на их основе – формирование компетенций. Однако в образовательной практике эта основная цель не достигается по причинам нехватки учебного времени, недостаточного методического обеспечения и слабой подготовленности профессорско-преподавательского состава. Обсуждаются типы профессиональной деятельности выпускников вуза и основные варианты учебной деятельности обучающихся. Отмечается, что в рамках стандартизации высшего образования творческие возможности компетентностного подхода в развитии личности обучающегося ограничены подготовкой исполнителя, что не соответствует сущности исследовательской деятельности, к которой готовят магистры и особенно аспиранты. Констатируется, что границы применимости компетенций и компетентностного подхода в высшем образовании сегодня недостаточно определены, поскольку некорректно введены сами понятия.*

***Ключевые слова:** высшее образование, компетентностный подход, компетенции, государственные образовательные стандарты, методическое обеспечение, цели образования*

***Для цитирования:** Корчагин Е.А., Сафин Р.С. Компетентностный подход и традиционное представление о высшем образовании // Высшее образование в России. 2016. № 11 (206). С. 47–54.*

Введение

В последнее время появилось немало публикаций, в том числе в журнале «Высшее образование в России» [1–4], посвященных компетентностному подходу в высшем образовании. Состояние проблемы профессиональной компетентности и компетенций достаточно подробно отражено в психолого-педагогической литературе [5–7], поэтому мы на ней не будем останавливаться и перейдем к рассмотрению проблемы реализации компетенций.

«Компетенции» в концептуальную систему образования мы ввели, а теперь не знаем, что с этим делать. И переводим их в традиционные термины – «знания, умения и навыки». В учебно-методических комплексах (УМК) вузовских дисциплин, разработанных согласно ФГОС и ФГОС 3+, как правило, присутствуют перечни всевозможных компетенций: универсальных, общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, а рядом – их расшифровка на языке знаний и умений. Выскажем

предположение, что если из УМК убрать эти перечни компетенций (как непонятые и непонятные, требующие огромных затрат по их учету и, по мнению многих преподавателей, только запутывающие существо дела), то структура и содержание УМК упростятся, а их качество не изменится.

В недавнем прошлом аналогичным образом в систему высшего образования России были введены бакалавриат и магистратура, и сегодня народное хозяйство страны мучается с бакалаврами и магистрами, поскольку в кадровой структуре госпредприятий отсутствуют должности, соответствующие этим уровням подготовки, а присутствуют традиционные – рабочий, специалист среднего звена, инженер. Мучаются все: и выпускники вузов, и их родители, и народное хозяйство в целом. Но приняли же! Думается, примем и компетенции, тем более что впереди нас ждут ФГОС 3++ [8] и очередная переработка УМК не за горами. Вместе с тем очевидно – и в этом мы должны согласиться с автором работы [3], – что компетентностный подход обновляет традиционное представление о высшем образовании, но существуют границы его применимости.

Цели, результаты образования и компетенции

Профессиональное образование в нашей стране традиционно строилось на основе социального заказа со стороны общества, государства, производства. В соответствии с ним формулировались цели образования, которые, в свою очередь, определяли содержание образования. На следующем шаге, с учётом целей и содержания образования, проектировался образовательный процесс. Ничего нового здесь нет: всё это педагогическая классика и хорошо известно. Читатели, конечно, также знают теоретико-методологическую базу традиционного профессионального образования, в качестве которой выступали системный, деятельностный, программ-

но-целевой, проектно-целевой и другие подходы.

Системообразующим элементом образовательной системы, как правило, являлись цели образования, именно от них зависели содержание образования и организация учебно-воспитательного процесса. В педагогике достаточно хорошо разработаны таксономия педагогических целей, методика целеполагания и целереализации. Поскольку цель – это предполагаемый результат, то диагностика достижения целей, по существу, означала диагностику результатов. Как формировались цели образования на уровне преподавателя? Каждый преподаватель знает, что подготовка к занятию начинается с определения его целей. Трёхединая цель занятия включала цели обучения, воспитания и развития. Цели обучения направлены на формирование знаний, умений и навыков обучающихся; воспитательные – на формирование их личностных качеств, правил и норм поведения; развивающие – на развитие познавательных способностей (мышления, памяти, внимания и т.д.).

Знания, умения, навыки формируются достаточно быстро, в течение отведенного на это учебного времени, и диагностируются посредством зачетов, экзаменов, тестирования, контрольных заданий и вопросов, чего нельзя сказать о воспитательных и развивающих целях, достижение которых не укладывается в учебное время. Процесс воспитания и развития человека идет медленнее, чем обучение, и диагностировать достижение целей воспитания и развития бывает очень трудно. Действительно, нельзя за одно–два занятия сформировать у обучающихся позитивное (или негативное) отношение к чему-либо, убеждения или развить его мышление, память, способности и другие качества. Тем более трудно достаточно быстро и точно это диагностировать. На воспитание и развитие уходят годы, а его результаты носят отсроченный характер и могут проявиться только после

окончания учебного заведения. Поэтому триединая цель образования как сплав целей обучения, воспитания и развития не диагностировалась целиком – только та её часть, которая относилась к обучению, т.е. к формированию знаний, умений и навыков. При этом считалось, что обучение имеет воспитывающий и развивающий характер, а потому цели воспитания и развития достигаются как бы сами собой.

Итак, традиционно в российской профессиональной школе основной образовательной задачей считалось формирование у обучающихся прочных систематизированных знаний, умений и навыков. Сегодня стратегической целью образования провозглашается становление реальной компетентности (социальной, интеллектуальной, профессиональной, этнокультурной, нравственной и др.) обучающегося как личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции, самоактуализации, конкурентоспособности. Знания, умения, навыки рассматриваются при этом как средство развития личности обучающегося. В ФГОС отсутствует общепринятое определение компетенции, однако в научной литературе существуют три основных подхода к определению понятия «компетенция» [2]. Первый подход выражается в двух вариантах: 1) компетенция – это сплав знаний, умений и владений; 2) компетенция определяется модифицированной таксономией целей Б. Блума. Сущность второго подхода: компетенция – это сплав знаний, умений, навыков и мотивации. В рамках третьего подхода компетенция предстает как сплав готовности, способности и условий. При этом под готовностью понимается комплекс, включающий мотивацию, оперативность и инициативность; под способностями – знания, умения и опыт; под условиями – новизна, самостоятельность и ресурсы.

В образовательной практике компетенция обычно трактуется как способность применять знания, умения и навыки в какой-

либо деятельности. Компетенции относятся к результатам образования и, согласно стандартам нового поколения, выступают в качестве цели образования, т.е. цель формулируется в терминах результата. По существу, в компетенции интегрируются результаты обучения, воспитания и развития обучающегося. И если традиционно содержание образования проектировалось от целей, то сегодня разработчики стандартов нового поколения предлагают проектировать содержание от результатов. Результат как эталон, как образец является целью образования. Здесь и возникает проблема.

Прежде чем формировать «способность применять знания, умения и навыки», надо сначала сформировать у обучающегося эти самые знания, умения и навыки, иначе мы окажемся в ситуации «телега впереди лошади». Как подсказывает логика, сначала формируются знания, умения и навыки (первый этап, традиционное образование), а затем формируется способность к их применению (второй этап, компетентностное образование). Первый этап реализуется в образовательной практике – с этим все ясно, вопросы возникают относительно реализации второго этапа. Они появляются из-за недостаточности объема нормативного учебного времени, которое почти целиком расходуется на первый этап, из-за недостаточной разработанности соответствующего учебно-методического обеспечения, из-за сокращения времени на практическое обучение, из-за неподготовленности профессорско-преподавательского состава к компетентностному преподаванию.

Из сказанного можно сделать следующий вывод. Компетенцию как интегральную характеристику мы не можем диагностировать как целостность. Мы можем измерить, диагностировать только ту её часть, которая относится к процессу обучения, т.е. к формированию знаний, умений, навыков, что практически сегодня и осуществляется.

Но и здесь возникают вопросы. Если

компетенция – это интегральная характеристика (сплав различных компонентов), правомерно ли её раскладывать на структурные составляющие, как это обычно делается в педагогической практике? Очевидно, характеристики компетенции не сводятся к характеристикам компонентов, входящих в её состав. Это нечто отличное от них. На наш взгляд, интегральные характеристики, как и интеграционные процессы в образовании, недостаточно исследованы педагогической наукой; компетенции – тому пример.

Компетенции и профессиональная деятельность

Традиционно в отечественном профессиональном образовании содержание профессиональной деятельности выступало в качестве основы проектирования содержания образования и раскрывалось в таких документах, как профессионально-квалификационная характеристика и модель деятельности специалиста. На их базе разрабатывалась модель подготовки специалиста. Взаимосвязи трудовой и учебной деятельности придавалось большое значение, что находило отражение в педагогическом принципе связи обучения с жизнью и с производством.

Выше мы уже говорили, что с бакалаврами и магистрами, для подготовки которых предназначены ФГОС, на производстве не знают, что делать. Между тем в составе профессиональных стандартов, которые сегодня приняты взамен профессионально-квалификационных характеристик и моделей деятельности специалиста, практически отсутствуют компетенции, а есть обобщенные трудовые функции, трудовые функции, знания и умения. Получается, что при разработке ФГОС, предписывающих вузам формировать компетенции, не учитываются профессиональные стандарты [4]. И это естественно, поскольку у профессиональных и образовательных стандартов разные назначения. Если основное

предназначение профессиональных стандартов – развитие производства и они построены на основе функционального подхода, то основное предназначение образовательных стандартов – развитие личности будущего работника. Разумеется, развитие личности работника и развитие производства тесно взаимосвязаны. И эта взаимосвязь выступает целью корпоративного и внутрифирменного обучения персонала, только, в отличие от институционального образования, в корпоративном и внутрифирменном обучении не ставятся чётко определенные воспитательные и развивающие цели.

Учебно-методическим службам и преподавателям вузов при разработке рабочих учебных программ предлагается самим устанавливать соответствие между ФГОС и профессиональными стандартами, увязывать компетенции с трудовыми функциями, знаниями и умениями. Поскольку ясные инструкции на этот счет отсутствуют, из-за недостаточной методической подготовленности преподавателей многих вузов такая связь часто устанавливается недостаточно квалифицированно и формально [9].

Типы профессиональной деятельности и основные варианты учебной деятельности

В условиях многоуровневой системы образования традиционно рассматривается вопрос о типах профессиональной деятельности, для которой подготавливаются выпускники вуза. Тип профессиональной деятельности – это наиболее существенные её черты, которые характеризуются предметом труда и классом профессиональных задач, решаемых работником. Выпускники вузов – работники преимущественно умственного труда, и предмет их деятельности – информация. Профессиональные задачи, решаемые выпускниками вузов в процессе профессиональной деятельности, можно подразделить на диагностические (бакалавры), эвристические (магистры), исследовательские (выпускники аспиран-

туры). Диагностические задачи требуют выбора оптимального варианта из нескольких имеющихся, ранее проверенных решений с возможной их корректировкой. Эвристические задачи не имеют аналогов с точки зрения теории информации и связаны с конструированием новых систем, объектов, с проблемным мышлением и ориентированы на творческий подход. Исследовательские задачи – это задачи по получению и применению новых знаний, их решение предполагает наличие у работника исследовательских способностей, которые включают поисковую активность, исследовательское поведение, дивергентное и конвергентное мышление.

Для подготовки к каждому конкретному типу профессиональной деятельности требуется определенный вид учебной деятельности. В дидактике выделяют основные варианты учебной деятельности обучающихся: репродуктивный и продуктивный [10].

Репродуктивный вариант предусматривает три этапа учебной деятельности. На первом этапе обучающийся понимает учебный материал, что достигается посредством его восприятия и осмысления (воспринимаются факты, явления и др., устанавливаются связи между ними, выделяется главное и т.д.). На втором этапе обучающийся усваивает учебный материал, что предполагает запоминание и воспроизведение понятого учебного материала. Запоминаются основные положения, идеи, принципы, аргументы, доказательства, выводы и т.д.; это требует от обучающегося мнемической деятельности, применения приемов механического и логического запоминания, систематического повторения изученного. При формировании знаний учебная деятельность обучающихся обычно доводится до первого – второго этапов, и этого бывает достаточно. На третьем этапе обучающийся овладевает учебным материалом на уровне его применения – использования усвоенного либо на алгоритмическом, либо на поисковом уровне. Здесь обучающимся на основе много-

кратного повторения действий (упражнений) отрабатываются необходимые умения и навыки. Как отмечается в работе [10], данный этап в обучении, особенно по общественным и гуманитарным дисциплинам, явно недооценивается. Цикл овладения знаниями остается незавершенным.

Как показывает наш опыт работы в вузе, учебная деятельность обучающихся по репродуктивному варианту соответствует учебно-воспитательному процессу, осуществляемому в условиях стандартизации образования на уровне бакалавриата. Это деятельность в стандартных ситуациях, предусматривающих решение типовых задач, для которых уже имеются способы решения, подготавливает обучающихся к репродуктивному поведению. Она направлена на формирование у них способов репродуктивной деятельности.

На уровнях магистратуры и особенно аспирантуры учебную деятельность обучающихся необходимо осуществлять в соответствии с *продуктивным* вариантом. Его отличие от репродуктивного заключается в наличии новых творческих элементов, таких как логическое и интуитивное предвосхищение, прогнозирование процесса поиска решения и его результатов, выдвижение и проверка гипотез, перебор и оценка вариантов решения. Данный вариант требует от обучающегося умений добывать и применять знания, оценивать эффективность выбранных решений задачи, а учебная деятельность здесь носит поисковый, творческий характер. У обучающегося стимулируется развитие самоанализа, саморегуляции, инициативы, прогностических и конструктивных (проективных) способностей. Это учебная деятельность в проблемных ситуациях, и она предусматривает решение новых задач, для которых нет готовых способов решения. Она подготавливает обучающегося к поисковой активности, к исследовательскому поведению и направлена на формирование у него исследовательских умений.

Если перевести это в термины компетентностного подхода, то базисом исследовательской компетенции служат исследовательские способности (умения), которые проявляются в исследовательском поведении обучающегося, включающем умение видеть проблемы, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить опыты, делать выводы, структурировать материал, объяснять, доказывать и защищать свои идеи. В процессе исследовательской деятельности обучающиеся развивают свои творческие способности, а результатами этой деятельности являются новые идеи, знания, способы деятельности. Развиваются творческое мышление, инициативность, способность к обоснованному риску, уверенность в себе, адекватная самооценка, умение сотрудничать с партнёрами, мотивация достижений, высокая работоспособность. Данные качества важны для личностной самореализации будущего исследователя и обеспечивают ему успешную профессиональную карьеру и высокую конкурентоспособность.

Сформировать исследовательскую компетенцию в рамках ФГОС очень трудно. На наш взгляд, продуктивный вариант учебной деятельности, насыщенный творческими элементами, недостаточно полно сочетается с ФГОС и для своей реализации требует выхода за рамки образовательного стандарта. Мы придерживаемся мнения тех коллег, которые считают, что стандарты и творчество идут рядом; хотя стандартизация необходима в творчестве, но играет в нем вспомогательную роль. Образовательная система, построенная на стандартах, недостаточно обеспечивает условия для творческой учебной деятельности будущих исследователей.

Заключение

Итак, введение в образовательную теорию и практику компетенций и компетентностного подхода, определение которых

отсутствует и в профессиональном, и в образовательном стандартах, недостаточно обосновано. Применение компетентностного подхода и компетенций в рамках образовательных стандартов ограничивает творческие возможности личности обучающегося, делает их утилитарными. Это не соответствует сущности исследовательской деятельности, к которой подготавливаются магистры и особенно аспиранты. Границы применимости компетенций и компетентностного подхода в высшем образовании сегодня недостаточно очерчены, поскольку не определены сами понятия.

Литература

1. Донских О.А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36 – 45.
2. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Оценка компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. №1 (197). С. 43 – 52.
3. Каюмов О.Р. О границах применимости компетентностного подхода в высшем образовании // Высшее образование в России. 2016. № 4 (200). С. 150 – 155.
4. Кузнецова Е.М. Компетентностно-ориентированные образовательные стандарты: проблема реализации // Высшее образование в России. 2016. № 5 (201). С. 150– 155.
5. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / Авт.-сост.: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. Вып. 1. М.: ФИРО, 2010. 19 с.
6. Педагогика профессионального образования: Учебно-методическое пособие по учебной дисциплине «Теория профессионального образования». Для аспирантов специальности 13.00.08 / С.А. Алешина, Е.С. Заир-Бек, И.А. Иваненко, А.Н. Ксенофонтова; Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2013. 84 с.
7. Прживальская Е.М. Состояние проблемы профессиональной компетентности в психолого-педагогической литературе. Челябинск: ЧГПУ. URL: www.Yafalian.ru/konfer/101.pdf

8. Пилипенко С.А., Жидков А.А., Карабаева Е.В., Серова А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 5 – 15.
 9. Белоцерковский А.В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 26-31; Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 31-36.
 10. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 192 с.
- Статья поступила в редакцию 03.08.16.

COMPETENCE APPROACH AND THE TRADITIONAL VIEW ON HIGHER EDUCATION

KORCHAGIN Evgeniy A. - Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Department of vocational training, pedagogy and sociology, Kazan State University of Architecture and Engineering. E-mail: bdoikea@rambler.ru

SAFIN Rais S. - Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of the Department of vocational training, pedagogy and sociology, Kazan State University of Architecture and Engineering. E-mail: safin@kgasu.ru

Abstract. Within the discussion about the competence approach in higher education the article highlights the issues of goal-setting and diagnosing of higher professional education purposes. By the comparison of traditional and competence-based approaches to the formulation of the objectives of higher vocational education the authors come to a conclusion of insufficient methodological support of competence-based approach in educational practice. The main objective of the competence-based approach lies in a personal development of a student, which means the formation of stable systematic knowledge, skills and then, on this basis, the formation of competences. However, in the educational practice, this main purpose is usually not achieved for the reasons of insufficiency of training time and the lack of methodological support, and faculty unpreparedness. The types of graduates' professional activity and the main options of training activities are discussed. Within the framework of standardization of higher education the creative possibilities of competence-based approach in the development of student personality are limited with the education level of trainers and do not match the essence of research activities, which master degree graduates and post-graduate students are prepared to. The boundaries of the applicability of the competences and competence-based approach in higher education today are not clearly defined, since the competences and the competence approach are not defined themselves.

Keywords: higher education, competence approach, competence, State educational standards, methodical support, objectives of education

Cite as: Korchagin, E.A., Safin, R.S. (2016). [Competence Approach and the Traditional View on Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 11 (206), pp. 47-54. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Donskikh, O.A. (2013). [Matter of Competency-Based Approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 5, pp. 36-45. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Ibragimov, G.I., Ibragimova, E.M. (2016). [Competence Assessment: Challenges and Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 1 (197), pp. 43-52. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Kayumov, O.R. (2016). [Scope of Applicability of the Competence Approach in Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 4 (200), pp. 150-155. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kuznetsova, E.M. (2016). [Competence-Based Standards of Education: Problems of Implementation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 5 (201), pp. 150-155. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Blinov, V.I., Voloshina, I.A. Yesenina, E.Yu., Leibovich, A.N., Novikov, P.N. (2010). *Slovar'-spravochnik sovremennogo rossiiskogo professional' nogo obrazovaniya* [Dictionary-Reference Book of Contemporary Russian Professional Education]. Issue 1. Moscow: Federal Institute for Education Development Publ., 19 p.
6. Aleshina, S.A., Zair-Bek, E.S., Ivanenko, I.A., Ksenofontova, A.N. (2013). *Pedagogika professional' nogo obrazovaniya: Uchebno-metodicheskoe posobie po uchebnoi distsipline «Teoriya professional' nogo obrazovaniya»*. Dlya aspirantov spetsial' nosti 13.00.08 [A Guidebook for Academic Discipline «Theory of Vocational Education»]. Orenburg: State Teacher-Training University Publ., 84 p.
7. Przywalska, E.M. *Sostoyanie problemy professional' noi kompetentnosti v psikhologo-pedagogicheskoi literature* [The State of the Issue of Professional Competence in Psychological and Pedagogical Literature]. Available at: Chelyabinsk: ChGPU. URL: www.Yafalian.ru/konfer/101.pdf (In Russ.)
8. Pilipenko, S.A, Zhidkov, A.A., Karavaeva, E.V., Serova, A.A. (2016). [On the Correlation Between Federal Educational Standards of Higher Education and Professional Standards: Problems, Possible Approaches, Recommendation on Actualization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6, pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Belotserkovsky, A.V. (2015). [On Coordination of Educational and Professional Standards]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6, pp. 26-31; Senashenko, V.S. (2015). [On the Correlation Between Professional Standards and Federal Educational Standards of Higher Education]. *Vysshee obrzovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 6, pp. 31-36. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Zagvyazinskii, V.I. *Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya*. [Learning Theory: Modern Interpretation. Manual for Stud. Teacher Training Universities]. Moscow: Academy Publ., 192 p.

The paper was submitted 03.08.16.

