

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНЦЕПЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье проводится анализ тенденций в развитии компетенций в США и Европе, а также оценка плодотворности концепции компетентности для высшего образования. Показано, что компетенции в настоящее время играют важную роль в академическом образовании во всем мире. Новым в подходах к образованию на основе компетенций является явное использование компетентностных инструментов, например, профилей компетентности, матриц компетенций и оценок компетенций. Внутреннее использование компетенций происходит в процессах подотчетности и аккредитации. Внешнее использование присутствует в согласовании линий и траекторий обучения студентов, определении задач обучения, содержания курса, выборе учебного заведения и оценке достижений студентов.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, высшее образование, технологии обучения.

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ КОНЦЕПЦІЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті проводиться аналіз тенденцій у розвитку компетенцій в США і Європі, а також оцінка плідності концепції компетентності для вищої освіти. Показано, що компетенції в даний час грають важливу роль в академічній освіті в усьому світі. Новим у підходах до освіти на основі компетенцій є явне використання компетентнісних інструментів, наприклад, профілів компетентності, матриць компетенцій та оцінок компетенцій. Внутрішнє використання компетенцій відбувається в процесах підвітності та акредитації. Зовнішнє використання присутнє в узгодженні ліній і траєкторій навчання студентів, визначенні завдань навчання, змісту курсу, виборі навчального закладу та оцінці досягнень студентів.

Ключові слова: компетенції, компетентність, вища освіта, технології навчання.

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THE CONCEPT OF COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

Summary. The article analyzes the trends in the development of competencies in the US and Europe, as well as the evaluation of the effectiveness of the concept of competence for higher education. It shows that the competence currently plays an important role in the formation of the academic world. Internal use of competencies takes place in the accountability process and accreditation. External use is present in accordance lines and trajectories of student learning, the definition of learning objectives, course content, choosing an educational institution and evaluation of students' achievements.

A method for producing competence profile begins with the roles and determining the result and, consequently, the competence of these roles. Occupation, for which the student is ready, often consists of multiple roles (for example, research, design and consulting). These roles are described and the subsequent results are formulated: services or products, for example, analytical reports, research tools, test results, articles, presentations and instructions. On this basis, competence shall be designated. Competence can be formulated as a general level, and at a very specific level. Formulating competence in university education should be avoided as excessive generalization and excessive specialization.

Key words: competences, competence, higher education, training technologies.

Постановка проблемы. В семидесятых годах прошлого века наблюдался значительный сдвиг в сторону компетентностного подхода в сфере высшего образования в США [1]. Это было следствием применения компетентностной концепции в развитии профессионально-технического образования. В исследовании Департамента образования США (2002) были высоко оценены инициативы на основе компетентности.

В то время было ощущение, что этот сдвиг был тесно связан с бихевиористской философией образования, модуляризацией и мастерством обучения. Компетентность часто была связана с улучшением производительности, и многие профили компетенций были разработаны для определения основных потребностей в профессиональных навыках и в разработке стандартов для целей сертификации и лицензирования.

Компетенции стали часто использоваться в корпоративном образовании.

В настоящее время уделяется большое внимание концепции компетенций в ЕС в профессионально-техническом и высшем образовании. В свое время было принято решение создать единое образовательное пространство, которое должно способствовать развитию высшего образования в Европе (Болонский процесс), а также профессионально-технического образования (Копенгагенский процесс). Эти инициативы содействовали достижению лиссабонских целей по созданию экономики знаний на основе Европейской социальной модели при формировании условий устойчивого развития. В высшем образовании происходил процесс согласования, который привел к реализации структуры «бакалавр–магистр» во всех высших учебных заведениях.

Для поддержки этого проекта были разработаны дублинские дескрипторы. Дескрипторы указывали квалификацию, которая необходима на уровне бакалавра, магистра и доктора, а также уровни компетенций этих квалификаций. Для профессионального образования разрабатывались Европейские квалификационные рамки, в которых определялись знания, навыки и компетенции для всех отраслей и уровней. Это осуществлялось в тесном сотрудничестве между Дирекцией профессиональной подготовки Европейской комиссии, генеральными директорами по профессиональной подготовке государств-членов Европейского социального партнерства, секторальными организациями, профессиональными ассоциациями и заинтересованными ведомствами.

Различные государства-члены ЕС имеют собственные основы национальных компетенций, разработанные на национальном (Ирландия, Франция и Нидерланды) или региональном уровне (Великобритания, Германия, Бельгия), включая некоторые органы на уровне ЕС. По аналогии с США, много внимания уделяется развитию компетенций по управлению работниками в государственных и частных организациях в ЕС [2].

Целью данной статьи является обзор тенденций в развитии компетенций в США и Европе, а также оценка плодотворности концепции компетентности для высшего образования.

Изложение основного материала. Понятие компетенции отличается от понятия компетентности в подходах на основе компетентностного обучения или компетентностного управления, при этом компетенция является более целостной концепцией, в то время как компетентность более бихевиористской. Такой подход рассмотрен во многих работах, например [3; 4].

Компетенции могут быть определены как:

- интегрированные возможности;
- объекты, состоящие из кластеров знаний, навыков и отношений;
- обязательное условие для выполнения задач и решения проблем;
- то, что в состоянии эффективно функционировать;
- роли и ситуации, характерные для определенных профессий, организаций, работы и др.

Одной из основных проблем понятия компетенции является его расплывчатость, поскольку существует много видов определений, представляющих различные подходы [5].

Следует различать дискриминационные и недискриминационные измерения.

Дискриминационные измерения:

- периферическая способность по сравнению с основной компетенцией;
- функция по сравнению с компетенцией, связанной с ролью;
- знания по сравнению с компетенцией, ориентированной на способности;
- поведение по сравнению с компетенцией, ориентированной на возможности;

Недискриминационные измерения:

- личность по сравнению с системой как носителем компетенции;
- специфичность компетенции по сравнению с общностью;
- обучаемость компетенции по сравнению с неизменяемостью;
- перформансная ориентация компетенции по сравнению с ориентацией на развитие.

Понятие компетенции используется в Европе с XVI века и вошло в профессиональную литературу как законы (компетенции судов и свидетелей), государственное управление (компетенции учреждений), организационная структура (компетенции отделов или функций), управление (основные компетенции, управление компетенциями), образование и подготовка кадров (компетентностное образование в семидесятых годах прошлого века [6]).

Исследование компетенций может быть основано на теориях пределов прогностической валидности тестирования IQ и традиционной оценки в области образования, профессиональной подготовке, подборе и расстановке специалистов. Кроме того, на основе различных теорий образования и эмпирических исследований были разработаны восемь принципов компетентностного профессионального образования [7]. Кроме того, следует учитывать многие критические замечания в отношении старых инициатив на основе компетентности, а также более поздние разработки на основе компетенций [8–9].

В семидесятых и восьмидесятых годах прошлого века практика учебных планов на основе компетентности существовала в системе высшего образования в США. Списки компетенций были слишком подробными, а компетенции были слишком фрагментированы. В результате многовекового университетского образования оно стало более специализированным и фрагментарным. Специальные знания стали наиболее важными. Новым в подходах к образованию на основе компетенций является явное использование компетентностных инструментов, подобно моделям основных компетенций, профилей компетентности, матриц компетенций и оценок компетенций.

Компетенции в настоящее время играют важную роль в академическом образовании во всем мире. Внутреннее использование компетенций происходит в процессах подотчетности и аккредитации. Внешнее использование присутствует в согласовании линий и траекторий обучения студентов, определении задач обучения, содержания курса, выборе учебного заведения и оценке достижений студентов.

Другим предрассудком компетентностного образования является то, что компетентность может заменить знания. Многие предупреждают о чрезмерном акцентировании внимания на профессиональной подготовке. Это беспокойство выражается в европейском контексте и в сфере профессионального образования. По реакции университетов стало очевидным, что респонденты разделились в вопросе о том, осуществляется ли компетентностное образование путем приобретения знаний. Перевод компетентностно-ориентированной философии образования в учебную программу или профиль компетенции осуществить достаточно сложно. Компетенции, которые формулируются, часто дополняются уровнем мастерства.

Способ получения профиля компетенции начинается с ролей и определения результата и, следовательно, компетенции для этих ролей. Специальность, по которой студент готовится, часто состоит из нескольких ролей (например, исследований, проектирования и консалтинга). Эти роли описаны, и последующие результаты сформулированы: это услуги или продукты, например, аналитические отчеты, исследовательские инструменты, результаты испытаний, статьи, презентации и инструкции. На основании этого определяются компетенции.

Компетенции могут быть сформулированы как на общем, так и на очень конкретном уровне. Формулируя компетенции в университетском образовании, следует избегать как чрезмерной обобщенности, так и излишней специализации.

На уровне ЕС дублинские дескрипторы образуют систематику всех компетенций, которые являются важными для бакалаврских и магистерских программ:

- 1) знание и понимание;
- 2) применение знаний и понимания;
- 3) разработка решения;
- 4) связь;
- 5) обучение навыкам.

При этом достаточно четко указано, что именно выпускник должен уметь делать и каковы различия в компетенциях на уровне бакалавра, магистра и доктора философии, которые усложняются от уровня к уровню.

Технические университеты в Делфте, Эйндховене и Твенте, например, различают 7 компетентностных доменов, которые характеризуют выпускника академического образования (в каждом от 6 до 8 компетенций):

- 1) способность к одной или нескольким научным дисциплинам;
- 2) способность к научным исследованиям;
- 3) способность к творчеству;
- 4) научный подход;
- 5) интеллектуальные базовые навыки;
- 6) способность к сотрудничеству и коммуникациям;
- 7) принятие во внимание временного и социального контекста.

Компетентностное образование часто идет рядом с реализацией принципов активизации знаний учащихся. В соответствии с этими принципами студенты должны собирать информацию самостоятельно и уметь решать проблему в группах. Это меняет роль преподавателя и студента. Опыт показывает, что преподаватели дают все меньше и меньше информации и инструкций студентам. Можно предположить, что с уменьшением роли преподавателя в обучении студентов у них снизится уровень овладения базовыми навыками.

Таким образом, компетентностно-ориентированное профессиональное образование – объективное явление, вызванное к жизни социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. Практика показывает, что именно компетентностный подход в образовании должен дать наиболее эффективные результаты в подготовке молодых специалистов.

Дальнейшее исследование может быть связано с изменением роли преподавателя и студента в компетентностном обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. On Competence: A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education / [G. Grant, P. El-

- bow, T. Ewens, Z. Gamson, W. Kohli, W. Neumann, V. Olesen, D. Riesman]. – San Fransisco : Jossey-Bass, 1979. – xxii + 592 p.
2. Mulder M. The concept of competence concept in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis / M. Mulder, T. Weigel, K. Collins // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2006. – V. 59, № 1. – P. 65–85.
 3. Developing competence-based VET in the Netherlands. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA [R. Wesselink, M. Mulder, E. R. van den Elsen, H. J. A. Biemans]. – San Francisco, 2006.
 4. Wesselink R. Competence-based VET as seen by Dutch researchers / R. Wesselink, H. J. A. Biemans, M. Mulder // *European Journal of Vocational Training*. – 2007. – № 40. – P. 38–51.
 5. Competence-based VET in The Netherlands: backgrounds and pitfalls / [H. Biemans, L. Nieuwenhuis, R. Poell, M. Mulder, R. Wesselink] // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2004. – V. 56, № 4. – P. 523–538.
 6. Mulder M. Competence – the essence and use of the concept in ICVT / M. Mulder // *European Journal of Vocational Training*. – 2007. – № 40. – P. 5–22.
 7. Wesselink R. Evaluation of the Utility of a Model for Competence-Based VET. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Chicago, April 9–13 / R. Wesselink, M. Mulder, H. Biemans. – Wageningen : Wageningen University, ECS, 2007.
 8. Mulder M. Competence development in selected EU member states. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA in Chicago / M. Mulder, K. Collins. – 2007.
 9. Vaatstra R. The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates / R. Vaatstra, R. de Vries // *Higher Education*. – 2007. – № 53. – P. 335–357.