

**Эмилия Ун-Суновна Гуцало,**  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социальной педагогики и психологии,  
Кировоградский государственный педагогический университет имени Владимира Винниченка,  
ул. Шевченка, 1, г. Кропивницкий (Кировоград), Украина;  
**Olga I. Matyash,**  
Ph.D., Ivy Tech State College, professor,  
Communication Program - distance education /online  
teaching (certified Blackboard faculty),  
Indianapolis, 800 ½ N. Van Buren Street, Iowa City, IA 52245, USA

### КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

*Данная статья представляет собой концептуально-аналитический обзор по проблематике компетентностного подхода. Предпринята попытка расширить и проанализировать информацию по следующим вопросам: как возник и утвердился компетентностный подход в современной профессиональной и образовательной практике, кем и как развивалась методология компетентностного подхода, как он концептуализировался в профессиональном и общественном сознании, как он интегрировался в практику, и как на это отвечали национальные системы образования в ряде западных стран. Предложены также рекомендации по применению методологии компетентностного подхода к разработке программ нового поколения в формате Болонского процесса.*

**Ключевые слова:** компетентность/ компетенция; компетентностный подход в образовании; целостные характеристики; профессиональная роль; предметно-специализированный компонент; Болонский процесс.

Компетентностный подход в современном мире труда и, соответственно, его экстраполяция на сферу современного высшего образования – это объективно вызревшая тенденция. Тенденция, в которой непосредственно проявляется зависимость вузов от современного рынка труда. В связи с этим возникает ряд важных научных и практических заданий. Нам предстоит ответить на вопросы: насколько же оправдывает себя компетентностный подход в образовании, вынужденном сегодня искать новые пути подготовки человека к жизни в постоянно усложняющемся мире? Что нового несет с собой компетентностный подход в подготовке современного специалиста, в отличие от прежних подходов?

В странах, где компетентностный подход уже широко введен в практику подготовки специалистов, накопился интересный и критический осмысленный опыт по его применению (Barrie, J.; Barnett, R.; Boyatzis, R.; Collins, C.; Harris, R.; Guthrie, H.; Hobart, B.; Hodgkinson, P.; Hyland, T.; Kerka, S.; McClelland D.C.; Smith, M. K.) [1-11].

Становление компетентностного подхода и его методологии связывается на Западе с работами Дейвида МакКлеланда [10], психолога Гарвардского университета, который провел ряд исследований, выявляя, какие характеристики (компетентности) человека можно принять как «показатели и предсказатели» его успешности в той или иной деятельности.

Основной тезис МакКлеланда – успешность человека в реальной жизнедеятельности и его компетентность в той или иной деятельности и конкретной рабочей ситуации не зависит напрямую от того, как человек «учился в школе и какие у него были оценки». Учебные показатели и достижения не могут достоверно предсказывать, насколько

успешным будет человек в профессиональной жизни. В реальной ситуации, по утверждению МакКлеланда, компетентное поведение выходит за рамки «академического знания» (знания определенных теорий, понятий и терминов). Компетентным становится то поведение, в котором человек реализует способности и умения, адекватные данной предметной области и данной профессиональной роли (job-based competencies).

Вместе с тем, для успешной деятельности человек должен обладать не только конкретными, необходимыми для данной профессиональной роли умениями, но и умениями-компетентностями более высокого порядка (high level competencies, generic competencies), например, инициативностью, способностью к пониманию, способностью оказывать влияние на работу своей организации, настойчивостью, терпением, способностью работать над заданием с энтузиазмом. Работы МакКлеланда оказали существенное влияние на наше понимание того, из чего складывается успешная компетентная деятельность – насколько она объемна по своим характеристикам, включающим в себя намного больше, чем интеллект – и на то, каковы могут быть подходы к ее измерению.

Идеи и исследования МакКлеланда по КП получили продолжение в работе его ученика и соратника Ричарда Боятциса, который предложил модель личностной компетентности (individual competence) [3].

В образовательных и философско-педагогических кругах Великобритании, Новой Зеландии и Австралии признается, что компетентностный подход в образовании (КПО) актуализируется по причинам экономического и политического порядка (Smith, Kerka, Hyland) [7; 9; 11].

Целью статьи является анализ возникновения и утверждения компетентностного подхода в современной профессиональной и образовательной практике, рассмотрение развития методологии компетентностного подхода, того, как он концептуализировался в профессиональном общественном сознании и интегрировался в практику систем высшего образования некоторых западных стран. Мы сформулируем также рекомендации к разработке вузовских учебных программ в Болонском формате на основе компетентностного подхода.

Очевидно, что, обеспечивая профессиональную подготовку, вузы выполняют социальный заказ. Вместе с тем, критические голоса утверждают, что экономически-рыночный подход к образованию неизбежно редуцирует его универсальные ценности – производство знания как такового. Таким образом, основные вопросы дискуссии – является ли КПО действительно тем способом (методом), стратегией, с помощью которых современная система образования сможет подготовить более квалифицированные кадры специалистов для современного общества и одновременно не растерять общие образовательные ценности? Как разрешить в рамках КПО противоречие между интересами современного бизнеса и рыночной экономики и классического академического образования?

Сторонники КПО выдвигают в его пользу следующие обоснования:

- КПО модернизирует образование, позволяет привести в соответствие систему профессиональной подготовки с требованиями современного труда; позволяет человеку получить именно те квалификации, которые будут завтра востребованы на рабочем месте.
- КПО делает упор на конечный результат обучения (что выпускник должен знать и уметь делать), конкретизирует, насколько возможно, что должно быть достигнуто, и задает стандарты измерения достигнутого.
- Одновременно не ставит жестких рамок, позволяя гибкость и вариативность в достижении конечного результата.

В идеале, КПО разрешает противоречие между интеллектом и практическими умениями, между теорией и практикой, между общей и профессиональной подготовкой современного человека.

Критики КПО выдвигают следующие аргументы «против»:

- КПО концептуально противоречиво, эмпирически несостоятелен, не отвечает запросам постоянно усложняющейся жизни в современном обществе, где человеку нужно быть готовым учиться всю жизнь.
- КПО не решает сложную задачу подготовки современного человека к жизни, а редуцирует ее до практических потребностей экономики, рынка труда и отдельного работодателя. Современные работодатели ожидают от новых специалистов овладения такими техниками и технологиями,

которые позволяют максимально эффективно выполнять ту или иную задачу. Если образование начинает усиленно работать на обеспечение такого «продукта», оно неизбежно начнет игнорировать другие ценности, например формирование критического мышления, способного распознавать и непредвзято анализировать социально-политические процессы в обществе.

- КПО рано или поздно низводит компетентности до «умений и навыков» (skills), поведенческих характеристик в традициях бихевиоризма, тем самым редуцируя многомерность и непредсказуемость живой человеческой деятельности.

Таким образом, критики ратуют за более целостный (holistic) и системный подход к концептуализации компетентности. Одновременно высказывают надежду, что дальнейшее развитие методологии КПО поможет-таки разрешить противоречие между гуманистической и бихевиористской традициями в сегодняшнем образовании, между профессионально-трудоустройкой и общей подготовкой человека к жизни [8]. В материалах Болонского процесса в этом отношении подчеркивается, что задача современного образования – подготовить не только успешного специалиста, но и ответственного гражданина.

КП – как это представлено в материалах Болонского процесса (Tuning project), задает описание результатов обучения более объемно, включая не только предметные знания-умения, но и более общие характеристики – общие компетенции. Методология КП, ориентируя на конечный результат обучения, не задает при этом однозначного алгоритма в движении к этому результату, т.е. оставляет за каждым учебным заведением право выбирать собственную траекторию, собственные пути и средства. Согласно методологии КП, компетентность человека проявляется в реализации полученных им знаний, в выборе действий, в конкретном *исполнении* (performance). То есть, компетентностный подход предполагает сдвиг с внешне задаваемых требований и условий деятельности на личность в этой деятельности, на ее потенциал, способность делать выбор и нести ответственность за этот выбор. В этом плане компетентностный подход несет в себе новизну и, в отношении к прежним подходам, является более современным.

Разработка методологии КПО и ее применение сопровождаются непоследовательностью и противоречиями. Одна из сложностей – языковая. Язык компетентностей и компетенций непоследователен и противоречив; наблюдается нерасчлененность и смешение понятий. Отчасти это связано с влиянием иноязычных источников.

Англо-язычные авторы [9] подчеркивают, что competence-competencies в разных контекстах могут иметь разные смыслы, в частности могут означать:

- либо сферы деятельности, в которых человек должен быть компетентен (areas of competence). Это может обозначаться как компетенции;

- либо личностные качества человека, необходимые для компетентных действий в той или иной сфере деятельности (person-related competencies, attributes of the individual). Мы зачастую обозначаем это компетентностями.

Поскольку по контексту не всегда бывает понятно, какой из этих смысловых аспектов имеется в виду в английском оригинале. Результатом является то, что переводная литература по компетентностному подходу «пестрит» обоими терминами, а серьезные авторы, делая обзор англоязычных источников, используют оба термина в паре – компетенции/ компетентности – или как взаимозаменяемые, постоянно практикуется свободное «конвертирование» одного в другое, среди специалистов по КП не сложилось консенсуса, что понимать под компетентностями и компетенциями.

Итак, семантическое поле «компетенция/компетентность» включает в себя следующие кластеры характеристик:

- знания, понимания, умения, способности, опыт, готовность, личностные качества, необходимые для успешной деятельности (knowledge, understanding, basic skills, key skills, attitudes);
- реализация этих знаний, пониманий, умений и способностей в конкретной деятельности: делание – исполнение (performance);
- эффективность, результативность, успешность этой деятельности – ее соответствие задаваемым стандартам, критериям, целям, нормативам или условиям.

Вопрос шлифовки смыслов и последовательного употребления терминов далеко не праздный и не отвлеченно абстрактный. В зависимости от разработанности, концептуальной обоснованности, строгости и последовательности понятийно-терминологического аппарата будет оформляться и язык, на котором предстоит описывать результаты обучения в стандартах нового поколения.

#### **Выводы и рекомендации к разработке учебных программ в Болонском формате на основе компетентностного подхода**

1. В социальных системах, где существует рыночная экономика, неизбежна ориентация на «эффективность», на «конечный результат», на «выход». КПО является методом, с помощью которого эта ориентация на эффективность воспроизводится, расширяется и закрепляется (вузам в этом плане неизбежно предстоит «входить» в менталитет эффективности). Вместе с тем, как подчеркивается в материалах Болонского процесса (проект TUNING), КПО призван сохранить и усилить гуманистические ценности современного образования, поэтому особый упор сделан на продвижение общих компетентностей и компетенций современного человека (не только специалиста, но и гражданина).
2. Разработка современного куррикула и учебных программ должна основываться на *общей* модели компетентной профессиональной деятельности и репрезентировать эту модель, т. е

последовательно воспроизводить ее основные составляющие на разных уровнях. Общие компетенции/компетентности (generic competences) – те общие характеристики и качества, которые выделяются сегодня как наиболее необходимые для эффективного участия в профессиональной сфере труда, независимо от специализации. Специальные компетентности – те, что необходимы для успешной деятельности в конкретной предметной области. В этом плане КП вполне укладывается в давно сложившуюся логику высшего профессионального. Но вопрос в том, какие именно качества специалиста – компетенции-компетентности выделены в материалах TUNING как сегодня наиболее важные, и как ориентацию на эти качества последовательно проводить в программах разных уровней обучения.

3. Общие компетенции и компетентности представлены в материалах проекта TUNING в трех категориях: инструментальные (познавательные, методологические, технологические и лингвистические); межличностные – способности взаимодействовать и сотрудничать с другими людьми; системные, связанные с системным мышлением и мировоззрением, интегрирующие в себя первые две категории.

В последней разработке TUNING эти категории развернуты в 30 компетенциях. Список обширный. Вузам, которые будут ориентироваться на него в разработке образовательных программ нового поколения, потребуется, на наш взгляд, ответить, как минимум, на два стратегических вопроса: а) какие из этих компетентностей/компетенций следует признать для себя наиболее приоритетными; и б) как последовательно закладывать их в учебные программы разных уровней. Важно с самого начала осознавать, что предлагаемый проектом TUNING набор общих компетенций представляет одновременно и набор социально-культурных ценностей, которые не всегда будут легко соотноситься с традиционно практикуемыми ценностями.

Вузам и разработчикам новых учебных программ важно заранее осознавать эти возможные динамики и понимать, как соотносятся ценности Болонского процесса с национальными и региональными ценностями, историей и традициями. В этом отношении необходимы терпение и последовательная аналитическая и исследовательская работа.

4. Компетентности и компетенции в подготовке специалиста включают предметно-специализированный компонент (subject specific competences), представляющий конкретный вид профессиональной деятельности.
5. На теоретико-методологическом уровне при разработке программ нового поколения необходимо соблюдать требование единства языка – непротиворечивой и последовательно используемой терминологии, по крайней мере, в

рамках одной предметной дисциплины. Начинать следует с ключевых понятий компетентностного подхода – «компетентностей» и «компетенций». Разнобой и смешение в терминах и понятиях затрудняет понимание и применение всей методологии КП. Здесь отчасти слово за теоретиками и методологами педагогики – от них во многом зависит, насколько концептуально разработан и понятен язык КП, какое смысловое содержание закреплять за компетенциями и компетентностями.

- В формировании как общих, так и специальных компетентностей и компетенций образовательные программы нового поколения должны опираться на новую философию и методику обучения.
  - Учебный процесс должен рассматриваться как конструируемый обеими участвующими сторонами – и преподавателями, и студентами. Соответственно, должно формироваться понимание, что ответственность за конечный результат (чему научился студент в процессе курса) также несут – хоть и в разной мере – обе стороны, не только преподаватели, но и сами студенты.
  - Акцент смещается с репродуктивной, лекционно-семинарской формы обучения на активную и интерактивную, со «знания-что» на «знание-как». Студенты на всех этапах обучения, начиная с вводного курса, должны быть активно включены в процесс, где они научаются *применять* полученные знания в реальных ситуациях – использовать новые теоретические положения и понятия в решении конкретных задач, в анализе конкретных ситуаций и проблем.
  - Основными методами и формами учебной работы, помимо лекций, становятся общегрупповые дискуссии, работа в малых группах, кейс-метод, индивидуальные проекты, групповые проекты, в том числе, выполняемые по заказу от реального, живого заказчика.
6. Учебная программа должна включать всестороннюю, откалиброванную и гибкую оценку результатов обучения. Результаты учитываются и оцениваются не только в конце семестра и не только посредством сдачи экзаменов. Должны быть разработаны дополнительные критерии и виды оценивания успеваемости студентов на протяжении всего учебного процесса. Помимо экзаменов и промежуточных тестов, оценивание должно включать:
- практические разработки студента, в которых проявляется его умение и готовность применять знания к условиям конкретной задачи;
  - участие студента в групповом учебном процессе – насколько активен студент на занятиях, насколько он вкладывается в работу

всей группы и признает индивидуальную ответственность за успех учебного процесса группы.

Соответственно, для каждого учебного курса должна быть разработана более сложная балльно-рейтинговая система оценки – с четким распределением баллов по разным видам работы, предусмотренным данной программой. Студент должен иметь возможность на протяжении всего учебного процесса получать обратную связь о своей успеваемости, при наличии заинтересованности, иметь возможность повысить свой рейтинг, улучшить свои успехи.

7. Распределение ролей преподавателей и студентов в организации учебного процесса тоже должно быть иным. Преподаватель должен выступать не столько в роли носителя и ретранслятора научных знаний, сколько в роли руководителя-менеджера, «дирижера», управляющего, умело координирующего и направляющего учебный процесс (что не умаляет при этом необходимости в его всестороннем и глубоком знании предмета). Студенты, помимо традиционной роли реципиентов, становятся активными соучастниками учебного процесса, понимающими меру собственной ответственности за конечный результат обучения. В этом нам видится один из аспектов студенто-ориентированного обучения, провозглашенного Болонским процессом.

Исходя из описанных выводов, можно сформулировать перспективы дальнейших исследований. Поскольку предметно-специализированный компонент должен формулироваться на основе тщательного описания и анализа конкретной предметной деятельности, целесообразно уточнить какие требования предъявляются к специалистам в том или ином виде деятельности на современном рынке труда. Для этого необходимо проведение массовых и систематических исследований – опросов. В исследованиях должны участвовать главные заинтересованные стороны – вузы и их преподавательский состав, студенты-выпускники и работодатели. Целью исследований должно быть эмпирическое тестирование отобранных компетенций и компетентностей: а) отражают ли они особенности этого вида труда в реальных условиях («за стенами» университета), б) соответствуют ли ожиданиям работодателей; и в) удовлетворяют ли самих выпускников в их подготовке к профессиональной деятельности.

В процессе исследований каждый вуз должен выявить, как соотносить набор базовых предметно-специализированных компетентностей с особенностями экономики и рынка труда и социально-культурными особенностями своего региона.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Barrie, J., and Pace, R. W. «Competence, Efficiency, and Organizational Learning» / J. Barrie, R. W. Pace. – *Human Resource Development Quarterly* 8, no. 4 (Winter 1997): 335-342.
2. Barnett, R. *The Limits of Competence. Knowledge, higher education and society.* / R. Barnett. – Buckingham: Open University Press. 205 + x pages. Critique of the state of higher education in relation to current buzz words such as skill, vocationalism, competence, enterprise, 1994.
3. Boyatzis R., *The Competent Manager* / R. Boyatzis. – A Model for Effective Performance, 1982.
4. Collins, C., ed. *Competencies: The Competencies Debate in Australian Education and Training.* / C. Collins. – Curtin: Australian College of Education, 1993. – (ED 361 833)
5. Harris, R. *Competency-Based Education and Training: Between a Rock and a Whirlpool* / R. Harris, H. Guthrie, B. Hobart, D. Lundberg. – South Melbourne: Macmillan Education Australia, 1995.
6. Hodkinson, P. *The Challenge of Competence. Professionalism through vocational education and training* / P. Hodkinson, M. Issitt (eds.). – London: Cassell. 163 + vii pages. Collection exploring issues around competence in different sectors, 1995.
7. Hyland, T. *Competence, Education and NVQs. Dissenting perspectives* / T. Hyland. – London: Cassell. 166 + x pages. One of the best, critical, overviews of recent developments in the UK and of the nature of competence, 1994.
8. Kerka, S. *Learning Styles and Electronic Information. Trends and Issues Alert* / S. Kerka. – Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1998. (ED 420-788).
9. Kierstead, J. *Origin of Competency Profiling* / J. Kierstead. – Available from [http://www.lirmagrhc.ac/research/Personnel/comp\\_ksao\\_e.asp](http://www.lirmagrhc.ac/research/Personnel/comp_ksao_e.asp), 1998.
10. McClelland D.C. *Power: The inner Experience* / D.C. McClelland. – NY: Irvington, 1975.
11. Smith, M. K. 'Competence and competencies', *the encyclopaedia of informal education* / M. K. Smith. – Available from <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>. – 2005.

*Емілія Ун-Сунівна Гуцало,  
кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри соціальної педагогіки та психології,  
Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка,  
вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький (Кіровоград), Україна*

*Olga I. Matyash,*

*Ph.D., Ivy Tech State College, professor,  
Communication Program - distance education /online  
teaching (certified Blackboard faculty),  
Indianapolis, 800 1/2 N. Van Buren Street, Iowa City, IA 52245, USA*

## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО СПЕЦІАЛІСТА

У статті зроблено концептуально-аналітичний огляд проблематики компетентнісного підходу. Розробка у межах болонського процесу компетентнісного підходу в освіті розглядається як освітня політика, що має економічні засади; як освітня стратегія, засобами якої держава намагається підвищити конкурентоздатність своєї національної системи на сучасному ринку праці в умовах глобалізації світової економіки. Авторами здійснено спробу розширити й проаналізувати інформацію з наступних питань: як виник й утвердився компетентнісний підхід у сучасній професійній та освітній практиці, ким і як розроблялася методологія компетентнісного підходу, як він концептуалізувався у професійній і суспільній свідомості, як він інтегрувався в практику, і як на це відповідали національні системи освіти деяких західних країн. У зв'язку із упровадженням компетентнісного підходу, виникає низка важливих наукових й практичних завдань. Дослідники мають відповісти на запитання: чи виправдовує себе компетентнісний підхід в освіті? Що нового несе компетентнісний підхід у підготовці сучасного спеціаліста, порівняно із попередніми підходами? Зрозуміло, що, забезпечуючи професійну підготовку, вищі навчальні заклади виконують соціальне замовлення. Разом з тим, критичні голоси стверджують, що економічно-ринковий підхід до освіти неминуче редукує його універсальні цінності – вироблення знання як такого. Таким чином, основні питання дискусії – чи є компетентнісний підхід в освіті дійсно такою стратегією, за допомогою якої сучасна система освіти зможе підготувати більш кваліфіковані кадри фахівців для сучасного суспільства й одночасно не розгубити загальні освітні цінності? У країнах, де компетентнісний підхід вже широко введений у практику підготовки фахівців, нагромадився цікавий і критично осмислений досвід його застосування. Ми ще маємо здійснити серйозну рефлексію, що з вітчизняного досвіду підготовки фахівців потребує перетворення, а що – збереження. У статті запропоновані також рекомендації із застосування методології компетентнісного підходу до розробки програм нового покоління у форматі Болонського процесу.

**Ключові слова:** компетентність/компетенція; компетентнісний підхід в освіті; цілісні характеристики; професійна роль; предметно-спеціалізований компонент; Болонський процес.

**Emilia U. Gutsalo,**  
Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor  
at the Chair of Social Pedagogy and Psychology,  
Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University  
vul. Shevchenka, 1, Kropyvnytskyi (former Kirovohrad)

**Olga I. Matyash,**  
Ph.D., Ivy Tech State College, professor,  
Communication Program - distance education /online  
teaching (certified Blackboard faculty),  
Indianapolis, 800 ½ N. Van Buren Street, Iowa City, IA 52245, USA

## COMPETENCY-BASED APPROACH TO TRAINING PROFESSIONALS NOWADAYS

This paper provides conceptual and analytical overview of the current issues in communicative approach. The competency-based approach to education is developed within the framework of the Bologna process and can be treated as educational policy which is well-established on economic grounds. It can be also viewed as educational strategy to increase competitiveness of the national system at the contemporary labour market influenced by globalisation of the world economy. The authors have channelled their efforts to broaden and analyse the information on the following issues: appearance and establishment of the competency-based approach in professional and educational practices nowadays; who developed the methods of competency-based approach and how; how it has conceptualised in professional and public awareness of the recent decades; how it was integrated into practical experience and how national systems of education responded to it in various countries. In connection with this matter a number of important scientific and practical tasks arise. The researchers have to answer different questions. Does any competency-based approach prove its value in education which has to find some new way to train a person for life in the world which constantly gets more and more complicated? What are the new aspects in training contemporary professionals which pertain to competency-based approach and are not characteristic of any out-dated approaches? While providing professional training higher educational establishments contract out social services. Along with this critical voices claim that market-based approach to education will certainly reduce its universal values which are knowledge as such. Thus, main issues in the discussion is if the competency-based approach in education constitutes the proper option (method) or strategy for training more qualified specialists for the society within the contemporary system of education without losing general educational values. Countries which have already extensively implemented competency-based approach in their professional educational practices accumulate and critically reconsider interesting pedagogical experience. Ukrainian educationalists still need to think over which episodes of national training system of professionals need to be transformed and which of them need to be preserved. The paper provides recommendations to apply methods of competency-based approach in development of the new generation programmes within the framework of the Bologna process.

**Key words:** competence и competency; Competency-Based Education and Training, CBET; generic attributes; job-based competencies; subject specific competences; Tuning project, Bologna process.

*Подано до редакції: 24.09.2016 р.*

*Рекомендовано до друку: 08.10.2016 р.*

*Рецензент: д.пед.н., професор А. М. Богуш*