

3. *Чапаев Н. К.* Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: моногр. / Н. К. Чапаев, М. Л. Вайнштейн. – Челябинск; Екатеринбург: Изд-во ЧИРПО: ИРРО, 2007.

И.Г. Шендрик

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Одним из принципиальных оснований осуществления процесса модернизации образования является удовлетворение потребности современного российского общества в компетентных работниках, способных к самостоятельному и ответственному выбору. Ответственность за выбор предполагает как наличие знаний, необходимых для оценки альтернатив, так и сформированность механизмов выбора, т.е. того, что составляет основную предпосылку компетенции. Институтом образования должны создаваться необходимые условия для ее развития. Поиск путей и способов решения этой задачи осуществляется в рамках различных подходов, одним из которых является акмеологический.

Акмеологический подход, реализация которого в настоящее время характерна, прежде всего, для дополнительного образования, может составить принципиальную основу формирования компетентности. В ходе нашей опытно-поисковой работы мы попытались создать для слушателей необходимые условия, способствующие развитию их образовательной компетенции. Термины «компетенция» и «компетентность» в настоящее время широко используются для интегрального описания определенного набора характеристик, которыми должен обладать работник, претендующий на включение в ту или иную деятельность или выполняющий ее. Анализ содержательного наполнения рассматриваемых терминов, проведенный на материале Интернет, где представлены в основном материалы центров и служб, занимающихся оценкой и развитием профессиональной

компетентности, выявил практическое отсутствие четко выраженных методологических позиций в их определении и использовании.

Наиболее четко и последовательно феномен «компетенции-компетентности» представлен в печатных публикациях. Так, Э.Ф.Зеер на основе анализа работ зарубежных исследователей предлагает рассматривать «компетенцию-компетентность» с позиций ключевых квалификаций и компетенций. С его точки зрения, «ключевые компетенции» – это «межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах» (3).

Компетенция и компетентность связаны между собой, но это далеко не одно и то же. Так, под компетенцией обычно подразумевают совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним. А компетентность - это, прежде всего, владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение как к ней, так и к предмету деятельности.

В основе компетенции лежат механизмы, создающие предпосылки для усвоения и использования знаний, умений и навыков. Наличие компетенции дает возможность субъекту отделять необходимое от малозначимого, т.е. делать реальный выбор на основе оценки различных альтернатив и тем самым осуществлять деятельность. Такой же подход к пониманию компетенции реализован в «Стандарте общего образования», который ориентирует нас на то, что компетенция - это готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач (5). Другими словами, компетенция открывает перед субъектом возможность осуществления им целенаправленной деятельности.

Интересующая нас образовательная компетенция является обобщенной характеристикой субъекта деятельности, в которой интегрируются индивидуально-личностные компоненты, а также знания, умения и навыки. Здесь мы следуем за А.В. Хуторским, который считает, что «...образовательная компетенция предполагает, что ученик не усваивает отдельные друг от друга знания и умения, а овладевает комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер» (6).

Образовательная компетенция обеспечивает быстрое включение человека в деятельность по самоизменению (учение) в условиях нормированного образовательного процесса. Она интегрирует в себе различные аспекты образовательной деятельности, связанные со знанием:

- особенностей организации и протекания образовательного процесса в учебном заведении;
- «критических точек» и «слабых мест» в организации образовательного процесса;
- личностных качеств и профессиональной компетентности преподавателей и студентов;
- перспектив своей будущей профессиональной деятельности (карьеры).

Необходимость развития образовательной компетенции студентов предопределено тем, что в современных условиях перед профессиональным образованием встает задача научить будущего специалиста самостоятельно принимать решения в сложных обстоятельствах и ситуациях неопределенности; создать условия для формирования готовности брать на себя ответственность и умения предвидеть возможные последствия своих решений для производства, других людей и себя лично. В связи с вышесказанным ясно, что необходимой предпосылкой этого является компетенция, на основе которой только и может сформироваться компетентный специалист, поскольку компетентность

предполагает наличие хотя бы минимального опыта применения компетенции. Однако без компетенции компетентность, включающая не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и мировоззренческую, просто-напросто невозможна. Это и определило основную цель нашей работы, которая заключается в поиске оптимальных условий формирования *основы любой компетенции* (выделено нами - ШИ). Мы полагаем, что в качестве такой основы компетенции является общая способность личности осуществлять выбор.

Мы исходили из представлений Ф.Е.Василюка (2), Д.А.Леонтьева (4) и др., согласно которым выбор является деятельностью. В основе выбора субъектом той или иной альтернативной линии поведения лежит оценка им различных альтернатив. Субъект оценивает альтернативы, исходя из своих собственных субъективных представлений, которые могут быть системагизированы. В этом случае можно говорить об оценочной системе субъекта. Система собственных представлений субъекта в той или иной области и составляет основу его компетенции в этой области. Благодаря наличию компетенции субъект способен отделить значимые характеристики (свойства) от несущественных. Общая структура системы собственных представлений субъекта не зависит от их содержательного наполнения. Она составляет основу оценочной системы субъекта и включает в себя три базовых элемента: аспект оценки, шкалу оценки и оценочный стереотип. Таким образом, человек, обладающий компетенцией, способен выделить главное с точки зрения организации собственной деятельности; соотнести с этим главным все остальные характеристики ситуации, в которой предстоит осуществлять деятельность, ориентируясь при этом на существующие образцы опыта осуществления деятельности.

В традиционно сложившихся формах реализации образовательного процесса формирование оценочных систем происходит стихийно. Данное обстоятельство, на наш взгляд, связано с тем, что ориентация на формирование

определяемых стандартами и программами знаний, умений и навыков, как правило, не требует от студентов осуществления сознательного и ответственного выбора. Согласно сложившейся традиции, у студентов проверяют уровень усвоения программного материала путем соотнесения их знаний с нормативным уровнем, который представлен в экзаменационных билетах по учебной дисциплине. Такой подход оправдан в том случае, если мы рассматриваем будущего специалиста как исполнителя некоторой функции, а не решателя встающих перед ним проблем. Однако это противоречит акмеологическому подходу, согласно которому человек рассматривается, прежде всего, как автор, ответственный как за свое образование, так и за свою жизнь в целом. Согласно этой позиции перед профессиональным образованием стоит задача создания условий для формирования не только знающего, но и, самое главное, способного к осуществлению самостоятельного и ответственного выбора специалиста.

Включение в образовательный процесс не только и не столько возможности, сколько необходимости осуществления выбора инициирует освоение субъектом деятельности выбора. Это соответствует акмеологическому принципу субъектности, который в данном случае предполагает формирование у субъекта оценочных систем и тем самым способствует не только усвоению знаний, умений и навыков, но и развитию компетенции. С целью реализации данного принципа в рамки освоения одной из учебных дисциплин мы включили ситуацию необходимости выбора, которая реализовалась на нескольких уровнях:

- на уровне способов освоения учебного материала;
- на уровне контроля и оценки результатов образовательного процесса;
- на уровне определения субъектом собственных перспектив дальнейшего движения в образовательном пространстве образовательного учреждения.

На каждом из уровней студенты могли выбрать наряду с традиционными, уже известными им способами участия в образовательном процессе, новые формы, дающие им большую свободу в распределении и организации своего учебного

времени. Каждый из новых альтернативных способов подробно обсуждался преподавателем и студентами на вводном занятии. Организация обсуждения предполагала использование технологии коллективной мыслительности, в ходе которой каждый участник обсуждения мог представить и обсудить собственное мнение по поводу содержания и форм реализации будущей учебной работы. Для коллективной мыслительности учебная группа разделялась на несколько малых групп численностью от 8 до 12 человек. Процедура вводного занятия предполагала общегрупповое обсуждение, на котором представители малых групп докладывали результаты своей внутригрупповой работы. Общегрупповое обсуждение строилось таким образом, чтобы различные содержания (представления о составляющих оценочных систем), зафиксированные в докладах малых групп были, во-первых, поняты, а во-вторых, критически осмыслены. Формальная структура общегруппового обсуждения строилась по схеме «сложной коммуникации» (О.С.Анисимов (1)), предполагающей вначале доклад малой группы, затем вопросы «на понимание» и только после этого «критические замечания». В соответствии с установкой, которая давалась в начале общегруппового обсуждения, критические замечания не должны были иметь оценочного характера («хорошо - плохо»). Они должны быть направлены на развитие представленного малой группой содержания. Использование этой формы дало нам возможность сконцентрировать внимание участников обсуждения на существенном - составляющих оценочной системы, поскольку в докладах малые группы приводили свою аргументацию в пользу той или иной альтернативы.

Положительное влияние на формирование механизмов оценочной деятельности оказало и то обстоятельство, что в процессе этой работы студентами осуществлялась рефлексивная деятельность, направленная как на процесс осмысления вырабатываемого содержания малыми группами, так и на само обсуждение. Студенты искали аргументы в пользу своих утверждений, формулировали критерии, выделяли соответствующие им показатели. Это,

согласно нашему замыслу, должно было оказать формирующее воздействие на индивидуальную оценочную систему каждого участника.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и собственного опыта нами были выделены и предложены студентам различные варианты итоговой аттестации по учебной дисциплине и согласованные с ними способы освоения ее содержания.

Во-первых, традиционный способ, предполагающий сдачу экзаменов по билетам, при котором освоение учебного материала осуществляется через посещение уроков, выполнение домашних заданий и использование возможности получения консультаций.

Второй способ, названный нами «свободным», предполагал самостоятельное освоение студентами учебной дисциплины и сдачу традиционного экзамена.

Третьим стал способ, который мы условно назвали «самоопределенческим», включал в себя проведение занятий по схеме вводного занятия, описанной выше. Между занятиями преподаватель осуществляет индивидуальную и групповую консультационную деятельность. На итоговой аттестации по специальной процедуре обобщались мнения преподавателя и студентов. При этом мнение студентов учитывается дважды, во-первых, они оценивали сами себя, а во-вторых, они оценивали своих товарищей. Особое внимание при этом уделялось наличию, предъявлению и использованию студентами тех критериев, которые были выработаны и должны быть учтены при осуществлении итоговой аттестации.

Эффективность каждого из предложенных и выбранных студентами способов освоения учебной дисциплины оценивалась с трех позиций: во-первых, с позиции сформированности у студентов оценочных систем и, следовательно, их готовности к выбору; во-вторых, с позиции уровня остаточных знаний по учебной дисциплине и, в-третьих, с позиции субъективной удовлетворенности студентов

той формой организации образовательного процесса, в которую они были включены.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показывает, что в самом начале работы большая часть студентов (80-85%) затрудняется с выбором способов освоения учебного содержания. При этом они не пытаются проанализировать ситуацию, в которой оказались, что, на наш взгляд, свидетельствует об отсутствии у них соответствующих оценочных систем. Участие студентов во вводном занятии вызывает неоднозначную реакцию: одним хочется свободы (10-15%), другие сохраняют ориентацию на традиционную организацию учебного процесса (15-20%), а третьи выбирают «самоопределенческий» вариант (60-70%). Такое распределение предпочтений показывает, что далеко не все студенты готовы в полной мере использовать варианты, предлагаемые им для роста, но при этом большая часть преимущественно ориентирована на расширение своих возможностей.

Анализ сформированности у студентов оценочных систем и, следовательно, готовности к выбору осуществлялся в ходе заключительной встречи, обязательной для посещения всеми, независимо от выбранного способа освоения учебной дисциплины. Оценка по критериям «аргументированность», «понимание позиции другого» осуществлялась как преподавателем, так и самими студентами. Сравнение этих данных с данными, полученными на вводном занятии, выявляет некоторый рост показателей по всем критериям, который не является статистически значимым, но может быть рассмотрен как тенденция. Однако в ходе рефлексии было установлено, что практически для всех студентов, включенных в «самоопределенческий» вариант характерно субъективное ощущение позитивных изменений в соответствии с выделенными критериями. Незначительный же рост объективных показателей связан, на наш взгляд, с тем, что по мере практического освоения студентами деятельности выбора у них, по всей видимости, изменились субъективные нормы. Таким образом, на основе

полученных в нашей работе результатов можно предположить, что в ходе занятий по «самоопределенческому» варианту у студентов более активно формируется оценочная система и, следовательно, образовательная компетенция.

Анализ уровня остаточных знаний по учебной дисциплине статистически значимых различий между студентами, выбравшими разные способы освоения предмета, не выявил.

Сравнительное изучение индивидуальной удовлетворенности студентов предложенной формой организации образовательного процесса показало, что уровень субъективной удовлетворенности лиц, выбравших традиционный способ, практически не отличается от уровня их удовлетворенности другими учебными предметами. Для студентов, выбравших «свободный» путь, характерен несколько более высокий уровень удовлетворенности в сравнении с другими предметами, где такой свободы не было. У студентов же «самоопределенческих» групп зафиксирован самый высокий уровень субъективной удовлетворенности. При этом многие из них высказывали пожелание участвовать в подобных формах организации образовательного процесса и в будущем.

Оценивая полученные результаты в целом, на наш взгляд, можно утверждать, что наиболее эффективно образовательная компетенция формировалась у студентов «самоопределенческих» групп. Несмотря на то что в ходе нашей опытно-поисковой работы не выявлено статистически значимых различий в знаниях студентов разных групп, более высокий уровень, зафиксированный у студентов «самоопределенческой» группы по интегральным показателям «удовлетворенность учебным процессом» и «формирование оценочной системы», свидетельствует об их более высокой образовательной компетенции, поскольку изученная ими учебная дисциплина освоена не только на формальном уровне знаний, умений и навыков, но и была интегрирована в основания, определяющие их дальнейшую жизнь.

## Литература

1. *Анисимов О.С.* Основы методологического мышления. М.: Всероссийская высшая школа управления АПК РСФСР, 1989.
2. *Василюк Ф.Е.* Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом гуманистическая перспектива постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. М.: Смысл, 1997. – С.284-316.
3. *Зеер Э.Ф.* Ключевые квалификации и компетентности в личностно ориентированном профессиональном образовании // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 57.
4. *Леонтьев Д.А., Пилико Н.В.* Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопр. психол. – 1995. – N1. – С. 97–110.
5. Материалы семинара «Образовательный стандарт основной школы» – руководители В.Д.Шадриков, Э.Д.Днепров, 3-5 апреля 2002 г.
6. *Хуторский А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование.– 2003.– №2.–С.60.