

М. В. ДУБОВА

**Структурно-содержательная характеристика понятий
образовательной компетенции и компетентности**

Основным для разработки концепции компетентностно-ориентированного образования школьников является вопрос о сущности определяющих его педагогических категорий — «компетенция» и «компетентность». Анализ структуры, содержания, взаимосвязей этих понятий дает возможность наполнить содержанием проектируемый учебный материал и технологию его освоения.

Понятия компетенции и компетентности рассматриваются применительно к педагогическим объектам, и поэтому выделяются смысловым уточнением «образовательные».

Следует уточнить, что в настоящее время в публикациях терминологическая пара «компетенция/компетентность» имеет неоднозначную картину взаимосвязи, соподчинения и использования. Эти понятия рассматриваются различными авторами в трех вариантах:

1) употребляется какое-то одно понятие (в этом случае оно не рассматривается в соотношении с другим, так как другое просто не упоминается) (А. Б. Воронцов, О. Е. Лебедев, В. И. Байденко, С. Е. Шишов и В. Л. Кальней);

2) предлагается синонимичное использование терминов (П. И. Третьяков);

3) используются оба понятия из терминологической пары с выяснением их взаимосвязи и соподчинения (С. Г. Воровщиков, А. Н. Дахин, И. А. Зимняя, В. В. Лебедев, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.).

Разделяя точку зрения, представленную в последнем варианте, конкретизируем, что понятие «компетентность» является более широким по отношению к понятию «компетенция». Для разъяснения этого положения необходимо определить оба рассматриваемых понятия из терминологической пары. Вначале рассмотрим понятие «компетенция».

Сразу же отметим, что ни один из образовательных документов, декларирующих внедрение компетентностного подхода, не содержит четких пояснений по структурно-содержательному составу компетенции. Примерное описание состава компетентности, в которой возможно отыскать компоненты компетенции, содержит документ «Стратегия модернизации содержания общего образования». Согласно этому документу компетентность включает:

- объединенную интеллектуальную и навыковую составляющую образования;
- не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую;
- результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. [1, с. 19].

В этом перечне мы находим близкие по значению, взаимопроникающие и тождественные понятия, например, «объединенная интеллектуальная и навыковая составляющая образования» и «результаты обучения», «когнитивная составляющая» и «знания», «поведенческая составляющая» и «привычки». Коррекция представленного состава дает следующий перечень, который с небольшими вариациями используется во многих источниках по компетентностному подходу. В него входят: результаты образования в традиционном понимании (знания, умения, навыки), операционально-технологический компонент (совокупность необходимых действий), личностный ценностно-мотивационный компонент. Первые две позиции как элементы содержания образования можно отнести к составу образовательной компетенции.

В табл. 1 представим характеристики понятия компетенции из различных источников.

Если исходить из положения, что компетенция — это потенциальная, заданная норма к образовательной подготовке выпускника, то ряд представленных в таблице определений сразу выпадает из области нашего анализа по следующим причинам. Часть из них характеризуют личностные компоненты учащегося, например, в трактовках И. С. Сергеева и В. И. Блинова, С. Е. Шишова и В. Л. Кальной, Э. Ф. Зеера. Ряд других определений компетенции носят интегративный характер, т. е. описывают ее и как систему нормативных образовательных компонентов, и как личностную характеристику школьника, например, определения «Концепции модернизации...», А. Г. Асмолова и других авторов. Последний подход к трактовке объясняется не разделением авторами содержаний понятий компетенции и компетентности.

По нашему мнению, в основе дефиниции, с точки зрения внешней характеристики компетенции, может быть использована наиболее точно отражающая ее содержательную сущность интерпретация А. В. Хуторского: «социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика». Функциональная характеристика компетенции может быть почерпнута из суждений В. И. Байденко. Он указывает на отсутствие точного определения этого термина и в Европе, и в мире, и предлагает исполь-

зывать компетенцию в качестве языка описания результатов образования [9, с. 15].

Таблица 1

Родовидовые характеристики дефиниции «компетенция»

Источник	Родовидовые признаки
И. С. Сергеев, В. И. Блинов [2, с. 23]	готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов; универсальные способы социальной деятельности
А. В. Хуторской [3]	отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика
«Концепция модернизации российского образования на период до 2010» [4, п. 2. 2]	целостная система универсальных знаний, умений, навыков; опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся
А. Г. Асмолов и др. [5, с. 13]	общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий; «знание в действии»
С. Е. Шишов, В. Л. Кальней [6, с. 79]	характеристики, которые можно извлечь из наблюдений за действиями, умениями; возможность установления связи между знанием и ситуацией; способность найти процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы
С. Г. Воровщиков [7, с. 24]	заданное содержание образования
Э. Ф. Зеер [8, с. 349]	деятельностные способности

Обобщив вышесказанное, можно сконструировать следующее определение образовательной компетенции. *Образовательная компетенция — это социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, служащее для описания результатов образования.*

Структурная модель компетенции может быть описана с точки зрения *внешней атрибутивной характеристики*:

- название компетенции;
- тип компетенции (ключевая, межпредметная, предметная);
- социальная и личностная значимость компетенции.

Внешние характеристики соответственно инициируют *внутреннюю содержательную характеристику* (состав) компетенции, имеющей непосредственное отношение к сфере ее реализации в образовании.

К внутреннему составу компетенции относятся:

- круг объектов действительности и познания, по отношению к которой вводится компетенция, и совокупность знаний о них;
- совокупность умений и навыков, входящих в компетенцию.

Структурная модель образовательной компетенции может быть представлена схемой (рис. 1).

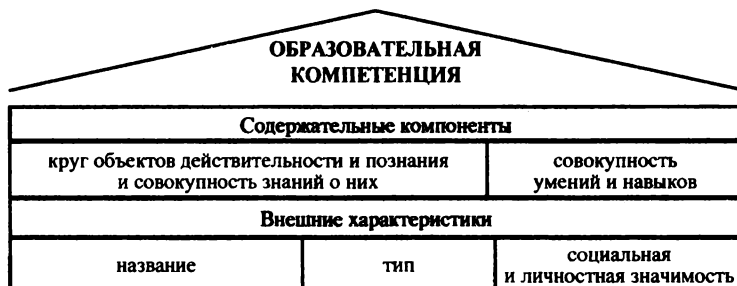


Рис. 1. Структурная модель образовательной компетенции

Важно подчеркнуть, что идея описания результатов образования на основе структурно-содержательного состава компетенций легла в основу создания базового документа «Фундаментальное ядро содержания общего образования», в котором впервые в отечественном образовании осуществлена попытка определения, во-первых, системы базовых национальных ценностей; во-вторых, перечня основных фундаментальных понятий, представленных в средней школе; в-третьих, универсальных учебных действий (УУД), на формирование которых направлен учебный процесс [см.: 17]. Фундаментальные понятия и УУД выступают в содержании образования соответственно как *декларативное* и *процедурное* знания. Необходимо отметить, что до создания нового стандарта (2010 г.) фундаментальные понятия были определены в нормативных документах в виде образовательного минимума по ступеням обучения, при этом попытка описания процедурного знания осуществлена впервые в отечественном образовании и составляет главную инновацию Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения.

В этой связи чрезвычайно важным считаем внесение ясности по вопросу, касающемуся степени инновационности компетентного подхода. Эта тема часто обсуждается в научных дискуссиях на семинарах и конференциях, а также на страницах периодической печати, в электронных источниках. Оппоненты компетентного подхода высказывают сомнения по поводу наличия **каких-либо принципиальных новых компонентов**

в содержании понятия «компетенция» в сравнении с традиционной триадой «знание — умение — навык». Действительно, в существующих на сегодняшний день описаниях компетенций ничего другого, кроме хорошо известных ЗУНов, найти не удается. При этом отличие состоит в том, что объектом педагогического освоения в условиях реализации компетентностного подхода становятся практико-ориентированные ЗУНы, условия их применения, их непосредственная практическая востребованность в жизни. Речь идет не о каких-то принципиально новых, неисследованных в отечественной педагогике, компонентах в составе образовательных компетенций, а об **инициированном компетентностным подходом определении доминант в содержании образования**. Именно это положение характеризует инновационность компетентностного подхода.

По аналогии с исследованием компетенции осуществим содержательный анализ существующих в современной педагогической литературе понятий «компетентность» с точки зрения использования авторами родовидовых отличий (табл. 2).

Таблица 2

Родовидовые отличия дефиниции «компетентность»

Источник	Родовидовые признаки
В. В. Сериков [10, с. 187]	высший уровень развития когнитивного опыта;
О. Е. Лебедев [11, с. 6]	способность учащихся самостоятельно действовать в ситуациях неопределенности
А. В. Баранников [12, с. 13]	самостоятельно реализуемая способность, основанная на приобретенных знаниях ученика, его учебном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики
Дж. Равен [13]	способность субъекта объединять различные (когнитивные, эмоциональные, волевые) компоненты деятельности
А. В. Хуторской [3]	совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей); способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий
А. Г. Каспржак и др. [14, с. 3]	способность результативного действия

Продолжение таблицы 2

А. Б. Воронцов [15]	интегральная характеристика общих способностей учащихся
Ю. Г. Татур [16, с. 67]	проявленные на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал
С. Г. Воровщиков [15, с. 24]	освоенный опыт успешного применения содержания образования в деятельности
Э. Ф. Зеер [8, с. 347]	содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний
Ю. Г. Татур [16, с. 7]	реализованная образованность

Как видно из представленных определений, авторами используются разные родовые понятия для определяемых объектов, но чаще всего — «способность» и «готовность» субъекта к выполнению необходимых действий. Подробно проанализируем эти понятия.

В словаре С. И. Ожегова понятие «готовность» определяется как: 1) согласие сделать что-нибудь; 2) состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [17, с. 137]. На наш взгляд, понятие «готовность» раскрывает ситуативный аспект деятельности субъекта, ожидание форс-мажорных обстоятельств, что согласуется по смыслу с сочетаниями «ситуация неопределенности», «нестандартная ситуация». Думается, что проявление компетентности вряд ли сужается до рамок неопределенности и нестандартности. В этом смысле согласимся с высказываем С. Е. Шишова и В. Л. Кальней, которое описывает условия реализации компетенции как «ни ограниченные, ни слишком специфичные, но являющиеся до определенной степени универсальными» [6, с. 92]. С. Г. Воровщиков, описывая содержательно-операционный компонент учебно-познавательной компетентности, также говорит о применении знаний не только в *нестандартных*, но и в *стандартных* ситуациях [7, с. 34].

Таким образом, определение компетентности через готовность ограничивает рамки ее проявления контекстом неопределенности и нестандартности.

Рассмотрим употребление слова «способность» в качестве родового понятия компетентности. В толковом словаре «способность» трактуется в двух значениях: 1) талант, дарование; 2) умение, а также возможность производить какие-нибудь действия. *Способность двигаться. Покупательная способность населения. Пропускная способность железных дорог* [17, с. 747]. Как видно, первое значение раскрывает специальные способности человека, которые присущи людям, обладающим ярко выраженным талантом или одаренностью в какой-либо области науки или искусства.

Под *одаренностью* понимают системное качество, развивающееся в течение жизни, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности. Понятно, что такое понимание способности как индивидуально-психологической особенности личности, отождествляющее и в то же время суживающее компетентность до одаренности, позволит рассматривать компетентность лишь как частный случай ее проявления у талантливого человека, что противоречит сути компетентного подхода как педагогического феномена для всей сферы образования. Вероятно, что в своих определениях авторы имели в виду второе толкование способности как умения и возможности действовать.

Соотношение между понятиями «способность» и «умение» в контексте компетентного подхода рассмотрено Г. А. Цукерман, по мнению которой, «...умения и способности можно представить как два полюса единого образовательного континуума факторов, влияющих на успешность решения задач. Компетентность претендует на место в широкой пограничной полосе недоопределенности. Мы не знаем, где кончается уместность (*то, чему человек может научиться, упражняясь в использовании существующих в культуре средств и способов достижения анонимных целей*) и начинается способность (*то, что позволяет человеку самостоятельно изобретать средства и способы достижения его собственных целей*). Эту зону неопределенности стали называть компетентностью» [18]. Согласимся с автором, что компетентность — это уже нечто большее, чем практическое умение, но еще и не способность, неотличимая от одаренности.

Ограничение компетентности родовым понятием «способность», отражающим некую единичность, однонаправленность, одноаспектность, не может во всей полноте и целостности трактовать компетентность как комплексную характеристику личности. Для этого в большей мере подходят следующие смысловые конструкции: «совокупность необходимых знаний и качеств личности», «интегральная характеристика», «реализованная образованность».

Видовые отличия определения «компетентность» могут быть ограничены следующими признаками, а именно:

- личностная принадлежность;
- деятельностное проявление;
- необходимая и достаточная оценка окружающими уровня владением компетентности;
- области применения компетентности.

Ориентируясь на эти признаки, мы выделяем как перспективные следующие видовые отличия: «проявленные на практике», «опыт успешного применения содержания образования в деятельности», «универсальные способы социальной деятельности», «процедура (знание и действие), подходящая для решения проблемы».

Вышеизложенное позволяет раскрыть содержание понятия «образовательная компетентность» с точки зрения ее внешнего проявления. *Образовательная компетентность — это комплексная характеристика личности школьника, проявляющаяся в демонстрации оптимального уровня решения вопросов в определенной учебной области, а также в практической деятельности и социальной сфере.*

Переходя к вопросу структуры образовательной компетентности, необходимо подчеркнуть, что все исследователи компетентностного подхода указывают на ее сложную системную организацию. Анализ существующих источников позволил выделить основные структурные компоненты компетентности, которые представим и охарактеризуем далее.

Овладение образовательной компетентностью до оптимального уровня (необходимого и достаточного для продуктивной деятельности) происходит не сразу, этот процесс характеризуется длительностью и многообразием основных и сопутствующих условий. Основным условием формирования образовательной компетентности является процесс обучения, на базе которого происходят и другие компетентностные приращения из сфер, не связанных с образованием. Основание формирования образовательной компетентности заложено в учебной деятельности, первым компонентом которой является *мотивационный компонент*.

Как известно, в структуре учебной деятельности существуют внутренние и внешние мотивы. К *внутренним* мотивам относятся те, которые заложены в самой учебной деятельности: стремление учащихся овладеть новыми знаниями и способами действий, проникнуть в суть явлений, преодолевать препятствия в процессе решения задач и тому подобное. Под *внешними* мотивами понимаются мотивы, связанные с тем, что лежит вне учебной деятельности. Это широкие социальные мотивы (долга, ответственности перед обществом, родителями) и узколичностные мотивы (стремление получить одобрение, хорошие отметки, быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей).

В современной жизни преобладающими мотивами для взрослеющего с каждым годом школьника становятся внешние мотивы, которые выражаются формулой «Быть успешным в жизни». Не вдаваясь в тщательный анализ понятия «успешность», определим его как позитивное стремле-

ние личности, в которое входят: самореализация, востребованность социумом, постоянное самосовершенствование, удовлетворенность от собственной деятельности, материальное благополучие и тому подобное. Задача учителя при помощи различных мотивирующих приемов интегрировать внешние и внутренние мотивы в интересах учащихся, повысить степень мотивации учения за счет осознания его пользы для жизни в настоящем и будущем. Мотивационный компонент в структуре компетентности личности является одним из самых главных, причем он важен как на этапе формирования компетентности, так и на этапе ее проявления.

Мотивация неразрывно связана с *ценностным отношением* индивида к миру. В европейской трактовке компетентности ценностный компонент определен «знанием как быть». По мнению психологов, эффективность деятельности умножается за счет соответствующей ценностно-смысловой ориентации. Задача учителя — не только напрямую участвовать в формировании «главных» ценностей: человек, его жизнь, моральные ценности, культурные ценности, ценность свободы выбора — но и корректировать негативные установки современных школьников (инфантилизм, национализм, религиозная нетерпимость, пренебрежительные отношения к культурному наследию), которые оказывают вред как самой личности, так и окружающим.

Исследователи компетентностного подхода (Б. Д. Эльконин, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков и другие) включают в состав компетентности еще один элемент — *личностные качества* индивида, без которых невозможно целенаправленное формирование компетентности. Э. Ф. Зеер, выделяя в составе компетентности личностные качества, дает им название *мета-качества* [8, с. 352]. Употребление автором сочетания «мета-качества» (от греч. «мета» — то, что стоит «за») в области понятий компетентностного подхода можно считать достаточно точным, характеризующим метапредметный (общепредметный, допредметный) уровень содержания образования, в котором отражены наиболее общие его элементы. Полагаем, что список мета-качеств может быть как очень коротким, так и очень длинным; их декомпозиция — как простой, так и разветвленной. При этом среди личностных качеств важно выделить тот минимальный набор, который будет необходим и достаточен для овладения школьником образовательными компетентностями. К таковым можно отнести следующие: оптимизм, уверенность в себе, коммуникабельность, саморегуляцию, целеустремленность, самостоятельность, инициативность, ответственность, упорство в достижении целей. Формирование этих качеств происходит не только в школе, но и за ее пределами. Большое зна-

чение играет наследственная предрасположенность ребенка, семья, окружающая среда. Поэтому перед учителем стоит довольно сложная задача — развить уже существующие задатки мета-качеств, создать условия для формирования новых, не допустить или нивелировать развитие отрицательных личностных качеств ученика.

Овладение компетентностью предполагает наличие еще одного структурного компонента, на который указывают И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и другие исследователи — минимально необходимого *опыта деятельности* обучающегося в сфере данной компетентности.

Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская ставят вопрос о представлении личностного опыта в структуре содержания образования. Постановка вопроса обусловлена целевыми установками современного образования, направленными на преодоление отчужденности содержания образования и процесса обучения от целей, потребностей и жизненного опыта личности; на переосмысление роли и места личностного опыта в структуре социального опыта конкретного общества [19, с. 97].

Наиболее подробно проблема формирования различных видов опыта согласно культурологической модели содержания образования (опыт усвоения знаний, опыт освоения и применения способов деятельности, творческий опыт, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) рассмотрена В. В. Сериковым. Автор, подчеркивая невозможность обучения компетентности, трактует ее как «сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта» [10, с. 23]. Размышляя о механизме формирования различных видов опыта, В. В. Сериков вводит понятие «*компетентностный опыт*», который интегрирует в себе все названные виды. По словам автора, компетентностный опыт тождественен жизненному, не подвергнутому дидактической обработке. Его нельзя тиражировать, т. е. «передавать» учащемуся посредством традиционно понимаемого обучения [там же, с. 95].

Рождение понятия «компетентностный опыт» обусловлено активно формирующимся в последнее время тезаурусом компетентностного подхода. Содержательное наполнение этого понятия отражает деятельностный, практико-ориентированный аспект компетентности, формирование которой невозможно без *опыта применения* взаимосвязанной триады «знания — умения — навыки» в различного рода учебных ситуациях.

Компетентностный опыт можно определить как минимально необходимый для формирования определенной компетентности опыт деятельности школьника по применению и/или овладению новыми знаниями и способами действий, составляющими компетенцию (нормативный

компонент компетентности), в различных стандартных и нестандартных ситуациях.

Таким образом, мы подошли к конструированию структурной модели образовательной компетентности. Обозначив выше компетенцию как *нормативную модель* требования к образовательной подготовке учащегося, выраженную в виде совокупности знаний и соответствующих им способов деятельности, а мотивационно-ценностную составляющую, мета-качества и компетентностный опыт как *личностные компоненты*, можно следующим образом представить структурную модель содержания образовательной компетентности (рис. 2).

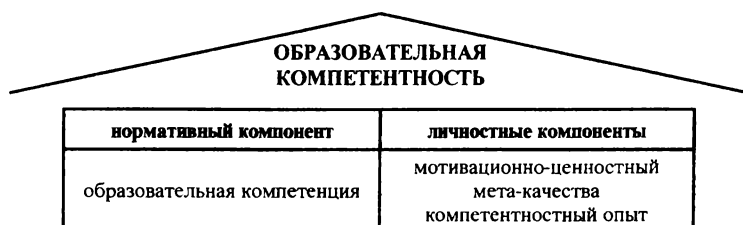


Рис. 2. Структурная модель образовательной компетентности

Представление на схеме компонентов компетентности в виде равных частей носит чисто условный характер. Определение объема, доли и степени значимости каждой составляющей, вероятно, задача отдельного исследования. Нашей целью являлось выявление структурных характеристик образовательной компетентности, необходимых и достаточных для овладения ею учащимся на оптимальном уровне. Важно подчеркнуть, что выделенные компоненты не характеризуют компетентность как простую аддитивную сумму ее составляющих. Компетентность, являясь сложно организованной структурой, выражает отношения между знанием, мотивом и действием по его применению. Процесс ее формирования является комплексной процедурой, характер связей которой определяется индивидуальным контекстом, т. е. в каждом случае неповторим и уникален.

Литература

1. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст] : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М. : Мир книги, 2001. — 102 с.
2. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности [Текст] : практическое пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. — М. : АРКТИ, 2007. — 132 с.

3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55–61.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393 [Электронный ресурс]. — http://www.gnesin.ru/normativy/concept_of_modern.html.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст] : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2010. — 152 с.

6. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования [Текст] / С. Е. Шишов, В. Л. Кальней. — М. : Просвещение, 1998. — 354 с.

7. Воровщиков, С. Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент [Текст] : моногр. — М. : АПК и ППРО, 2006. — 160с.

8. Зеер, Э. Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентного подхода в профессиональном образовании [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. — Вып. 5. — М. : ВЛАДОС, 2007. — С. 345–356.

9. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст] : метод. пособие. — М., 2006. — 72 с.

10. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2008. — 256с.

11. Лебедев, О. Е. Образовательные стандарты [Текст] // Человек и образование в современной России / под ред. Л. А. Вербицкой, В. Т. Лисовского. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1998. — 65 с.

12. Баранников, А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход [Текст]. — М. : ГУ ВШЭ, 2002. — 51 с.

13. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст]. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с.

14. Каспржак, А. Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения (Размышления по материалам проекта: «Модернизация образования: перспективные разработки») / А. Каспржак, К. Митрофанов, К. Поливанова [Электронный ресурс]. — http://old.ippd.rubliblpedagog_razvitiiepr_st.html.

15. Воронцов, А. Б. Компетентностный подход в подростковой школе на примере географии (система Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова). —

[Электронный ресурс] // http://old.ippd.ru/bibl/pedagog_razvitie/p10_k004.doc.

16. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст] : материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 16 с.

17. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст]. — М., 1961. — 900 с.

18. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе [Текст] / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. — М. : Просвещение, 2011. — 190 с.

19. Цукерман, Г. А. Какие уроки преподают нам тесты компетентности? — [Электронный ресурс] // http://old.ippd.ru/bibl/pedagog_razvitiepr_st.html.