

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье дается анализ существующих в психолого-педагогической литературе интерпретаций понятия «компетентность» и компетентностного подхода. Концепт компетентности определяется в рамках гуманистической образовательной парадигмы и рассматривается в контексте моделирования систем высшего образования как одно из его оснований.

I. Makhova

COMPETENCE AS A PSYCHOLOGICAL BASIS OF MODELLING OF HIGHER EDUCATION SYSTEMS

The analysis of the “competence” concept interpretations, which exist in the psychological and pedagogical literature, and the competence approach is given in the article. Competence is defined within the limits of the humanistic educational paradigm and is considered in the context of modelling of higher education systems as one of its bases.

Категория «компетентность», широко разрабатываемая за рубежом и в отечественной психологии, на наш взгляд, содержит в себе признаки соответствия гуманитарной парадигме диверсификации системы высшего профессионального образования. Эвристический смысл данной теоретической конструкции заключается в акцентировании внимания на «внутренних причинах» в детерминации человеческого поведения.

Несмотря на множество интерпретаций, мы не обнаружили отечественных теоретических моделей, которые были бы адекватны гуманитарной исследовательской и образовательной парадигмам.

Требование методологической непротиворечивости является существенным условием реализуемости создаваемых моделей и проектов. Выступая результативной стороной образования, компетентность является системной потребностью или целью функционирования системы высшего профессионального образования и, согласно теории функциональных систем П.К. Анохина, может рассматриваться ее системообразующим психологическим основанием. В этой связи компетентность как уровневая характеристика результата играет **регулятивную** и **диагностическую** роль во взаимодействии субъектов в системе образо-

вания, так как является «акцептором действия, формируемым до реального представления результата и содержащем его прогнозируемые параметры»¹.

Таким образом, в понятии «компетентность» отражены парадигмальные признаки. Нормативный образовательный подход подразумевает систему внешних критериев соответствия прогнозируемым достижениям при определенных педагогических условиях. Естественно-научный исследовательский подход рассматривает компетентность как уровень достижения субъектом соответствия средовым требованиям, при котором закономерен успех профессиональной деятельности субъекта. Данный уровень определяется совокупностью гипотетических свойств субъекта, проверяемых в дедуктивном эмпирическом исследовании. Компетентность в данном парадигмальном контексте приобретает объективный характер и представляется системой внешних критериев оценки свойств субъекта деятельности, обеспечивающих ее объективную (закономерную) эффективность. Нормативная интерпретация исследовательских и образовательных установок в итоге проецирует компетентность как систему внешних критериев качества образования, которые вполне могут быть идентифицированы как знания, умения и навыки.

Ценностно-смысловые ориентации гуманитарной исследовательской парадигмы связаны с поиском субъективной «истины». Реализация целей гуманитарного исследования компетентности обеспечивается обнаружением личностного и субъектного смысла полученного образования, внутреннего определения достижений. Гуманитарная образовательная парадигма определяет в качестве цели образования достижение субъектом состояния удовлетворения полученным образовательным уровнем, подразумевающее внутреннюю систему субъективно значимых критериев соответствия. *Регулятивный смысл* данных критериев определяет актуальность непре-

рывного образования вообще и *самообразования* в частности, составляющих основные теоретические установки современных педагогических концепций. Именно в гуманитарных проекциях актуализировано понятие компетентности, не сводимое к совокупности знаний, умений и навыков.

Слово «компетентный» происходит от латинского «competens (competentis)» – *надлежащий*, способный, т.е. знающий, сведущий в определенной области, *имеющий право по своим знаниям или полномочиям* делать и решать что-либо, судить о чем-либо². «Компетенция» в переводе с латинского (competentio) означает *согласованность частей, соразмерность, симметрия*, что интерпретируется в официально-деловой сфере как круг полномочий учреждения или лица, то, что подлежит их ведению³. В обоих случаях этимологической интерпретации присутствует акцент на признаке соответствия, согласования. В качестве рабочего определения компетентности в рамках гуманитарной парадигмы мы используем следующее: компетентность – отражение (переживание) субъектом своего соответствия требованиям среды.

Анализ теоретических подходов к определению компетентности позволяет обнаружить методологические установки исследователей и выработать адекватную гуманитарной парадигме модель компетентности, выступающую системообразующим психологическим основанием гуманитарной системы высшего профессионального образования.

Компетентностный подход в отечественной психологии представлен работами Л. И. Анцыферовой, В. А. Бодрова, Ю. В. Варданяна, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Е. А. Климова, И. А. Колесниковой, Н. В. Кузьминой, В. Ландшера, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. Н. Обозова, Н. Ф. Талызиной, М. А. Холодной, М. А. Чошанова, Р. К. Шакурова, А. И. Щербакова, Б. Д. Эльконина, И. С. Якиманской и др. В зарубежной психологии компе-

тентностный подход реализуется в работах Д. МакКлеланда, Р. Боятциса, Дж. Равена, Kierstead, Smith, Nyland, Kerka и др. Большинство авторов рассматривают понятия «компетентность» и «компетенция» в контексте *личностной ориентации образовательного процесса и будущей успешности студентов в профессиональной деятельности*.

Компетентностный подход, разрабатываемый в отечественной психологии, подразумевает интеграцию теоретической и практической подготовки в процессе образования, обеспечивающую адаптацию выпускника к рынку труда (формирование не только знаниевой, но и личностной компоненты, включающей эмоционально-ценностную и операциональную основы регуляции деятельности). Л. М. Митина утверждает, что «в психологии общепринята точка зрения, согласно которой понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения деятельности»⁴. При этом именно статус знаний, умений и навыков как результативной стороны образования с точки зрения эффективной *диагностики* качества в контексте компетентностного подхода ставится под сомнение: «Компетентности в отличие от обобщенных, универсальных знаний имеют действенный, практико-ориентированный характер... То есть компетентности – это совокупность (система) знаний в действии»⁵.

И. А. Зимняя, обобщая результаты анализа ситуации в образовании и констатируя появление новой компетентностной парадигмы, отмечает ее основные признаки, обозначая их как «позитивы»: «...в новой формулировке определения результата образования были поставлены акценты на практику *применения* (выделено автором) знаний, выработку операциональной и технологической составляющих, а не только на сами знания (не только «ЧТО», но и «КАК»); сложную, интегративную (когнитивно-эмоциональную, ценностно-мотивационную, регулятивную) природу

результата образования; формируемость личностного качества как сложного новообразования»⁶.

Другие исследователи, объединяя знания, умения и навыки в характеристике традиционной образовательной модели, противопоставляют ЗУНам, имеющим отчужденный характер, осмысленные студентами знания, умения и навыки, достигаемые посредством изменения технологии образовательного процесса, построенного в логике профессиональной деятельности, а не в логике науки, определяющей традиционное содержание дисциплин учебных планов⁷.

Анализируя противопоставление компетентности знаниям как результативной стороне образования, Б. Д. Эльконин справедливо подчеркивает, что «сам социальный факт разговора о компетенциях, а не о знаниях, умениях и навыках – свидетельство того, что наличие знания перестало быть «символическим капиталом». То есть сам факт наличия знания не задает пространство жизненного пути...»⁸. При этом автор подчеркивает, что знание как система понятий функционально выступает средством преобразования ситуации. По происхождению понятие представляет собой *схему действия*, существующую вне самого действия и выстроенную в «особом превращенном объектном языке». Отсюда, подчеркивает Б. Д. Эльконин, возникает гносеологическая иллюзия о том, что понятия отражают свойства вещей. На самом деле они отражают *схему действий* в превращенном виде отношений вещей.

Следовательно, дискредитация ЗУНов (знаний, умений и навыков) как результата образования и противопоставление их категории компетентности, на наш взгляд, бесперспективны, так как в каждом случае оказывается, что речь идет *о качестве* знаний, умений и навыков, ибо формы результата образования остаются неизменными, при этом содержание или качество ЗУНов всякий раз может быть индивидуализированным.

Анализ концепций компетентности, сложившихся к настоящему времени и опубликованных, позволяет сделать следующие обобщения. В существующих подходах нет единства в интерпретации как формальной, так и содержательной сторон компетентности.

Большинство исследователей под компетентностью с формальной точки зрения понимают совокупность свойств личности или субъекта деятельности: как совокупность профессиональных свойств (Л. И. Анцыферова, 1992); как способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И. Г. Климкович, 1997); как устойчивую способность к деятельности со «знанием дела» (В. И. Огарев, 1995); как способность к актуальному выполнению деятельности (М. А. Чошанов, 1996).

Другие включают в структуру компетентности психические процессы и психические состояния как формы психических явлений. Так, например, Ю. В. Варданян рассматривает компетентность как сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия⁹. А. К. Маркова рассматривает компетентность как профессиональное самообразование¹⁰. Л. М. Митина включает в компетентность приемы и средства самореализации и саморазвития¹¹.

С точки зрения содержания интерпретации компетентности также многообразны. В структуру профессиональной компетентности включают узко-профессиональные (Е. И. Огарев, 1995), личностные (В. А. Сластенин (1995), И. А. Колесникова (2001), Н. Е. Костылева (1997), М. И. Лукьянова (1995), Л. М. Митина (2004) и др.), социальные (Дж. Равен, К. Доуле, Э. Шорт) и интегрирующие все три аспекта (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя) характеристики субъекта профессиональной деятельности.

Подчеркнем, что актуальность обращения в контексте диверсификации образования к категории «компетентность» (как заимствованной из зарубежной действительности) определяется ее внутренней (со стороны субъекта образования) регулятивной позицией в контексте критериев результативной стороны образования. Идея регулятивной и диагностической роли компетентности прослеживается в работах Дж. Равена, Д. МакКлелланда, Р. Боятциса. При этом Дж. Равен, например, подчеркивает, что обучающийся стремится совершенствоваться и достигать успеха *лишь в тех пределах*, которые представляют для него *актуальную значимость*.

Обобщая подходы к определению компетентности в отечественной психологии, можно отметить последовательно и неизменно внешний характер локализации оценки результата образования в анализируемых версиях. Кроме того, можно отметить тенденцию *увеличения* критериального списка качеств, включаемых в структуру профессиональной компетентности. Например, И. А. Зимняя, характеризуя собственную модель компетентности, отмечает: «Наряду с социальной частью единой социально-профессиональной компетентности в ней присутствует и деятельностная, т.е. собственно профессиональная, основанная на системных междисциплинарных, структурированных знаниях; множестве разноуровневых умений, саморегулируемых по их применению на практике... При этом подчеркнем еще раз, что в общем корпусе целостной социально-профессиональной компетентности выделяются интеллектуально-личностная предпосылочная база, которая развивается на каждой образовательной ступени на основе того, что было развито на предыдущей, и ядерная основная часть, которая формируется в образовательном процессе применительно к специфике и задачам получаемой профессии. В нее входят собственно социальные и профессиональные компетентности, каждая из которых представляет собой

множество с целой номенклатурой подмножеств (курсив. — Авт.)...»¹².

Л. М. Митина, рассматривая понятие «педагогическая компетентность» и выделяя в ней три подструктуры (деятельностную, коммуникативную, личностную), каждая из которых представлена знаниями, умениями и навыками, а также индивидуальными способами действий, отмечает, что помимо основных подструктур, необходимо выделить и «ряд ее частных видов»: «Особое место в ней занимает так называемая конфликтная компетентность... Еще одним частным видом педагогической компетентности является, по нашему мнению, компетентность учителя в области здоровья...»¹³.

Громоздкие концепты компетентности как внешне-критериальной системы вновь возвращают нас в идеологическое прошлое с центральной категорией «нового человека, сочетающего в себе духовное богатство, нравственную чистоту, физическое совершенство...», обозначая границы феномена, которого, по словам В. П. Зинченко, в природе нет.

Вместе с тем очевидно, что всякий раз, пытаясь ограничить список внешне оцениваемых характеристик профессионала, мы будем сталкиваться с актуальной ценностью возникающих в различных ситуациях новых свойств субъекта, определяющих успех их реализации. Пределы увеличению списка качеств в этой ситуации может положить лишь попытка применения разработанных систем оценок в структуре компетентности к самим авторам, иными словами, использование классического грибо-евова приема рефлексивного обращения к разрабатываемым системам оценок: «А судьи кто?». На актуальность применения данного приема при исследовании самоактуализации указывает А. Маслоу: «Чаще всего употребление этого понятия [самоактуализация] больше говорило мне о человеке, который им пользуется, чем о самой реальности, стоящей за этим понятием...»¹⁴. Применение данного приема на-

глядно демонстрирует отсутствие функциональности большинства концептов компетентности.

Приведем размышления К. М. Ушакова, автора нескольких публикаций по проблемам управления образовательной организацией, преподавателя высшей школы, сомневаться в квалификационном статусе которого не приходится: «Но вернусь к упомянутому соотношению «лектор, преподаватель — руководитель». В этой связи со мной происходили любопытные вещи. На кафедре я читал лекции, *вроде бы учил* людей решать управленческие проблемы, а в другой своей ипостаси — руководил, строил организацию. При этом теоретические знания об управлении к моей управленческой деятельности вроде бы сначала никакого отношения не имели, здесь господствовала *интуиция*. Иногда, правда, происходила актуализация этой информации. Я *вдруг осознал*, что тот материал, который я вчера читал на лекции, *причем не в первый раз, имеет прямое отношение к событиям*, которые происходят сегодня в руководимой мной организации. Именно это «*узнавание*» *сделало для меня процесс управления в последнее время интригующе интересным...*»¹⁵. Налицо отсутствие действительного характера знаний (не оспариваемого никем из авторов как главного признака компетентности).

При дальнейшем знакомстве с данным текстом гипотезы об отсутствии теоретических знаний о менеджменте и признаков оперирования знаниями по психологии (перенос) у данного автора подтверждаются: «Часто сталкиваясь с неожиданными для меня реакциями организации, я предпринимал попытки ее исследования на уровне простых опросников и процедур. *При этом оказалось, что любое изучение, измерение является очень сильным организационным воздействием*. В дальнейшем я пришел к выводу, что исследование организации есть весьма эффективный способ управления ею»¹⁶. Обнаружив в реальной практике «эффект Хоторна», К. М. Ушаков

квалифицирует его как собственное «открытие».

При этом обнаруживаются имплицитные механизмы регуляции самообразования автора, которые, вероятно, и составляют сущность компетентности как внутреннего критерия оценки результативной стороны образования: «Тогда у меня впервые появилась мысль, что управленческий опыт обладает свойством плохой «переносимости» из одной организации в другую. Вообще *идея, что теория может иметь отношение к моей практике*, посетила меня много позже..., когда появилось умение *посмотреть на себя и свою организацию со стороны. Оказалось, что ничего особенного, уникального ни с моей организацией, ни со мной не происходит. Все укладывается в некоторые теории, все уже с кем-то случалось, пройдено и описано*. При этом важно сделать еще одного замечание: на разных этапах моей профессиональной эволюции мне казались привлекательными, что-то объясняющими совершенно различные теории и взгляды»¹⁷.

Таким образом, очевидна необходимость экспликации интрапсихических

(внутренних) регулятивных механизмов (оснований) самообразования, составляющих сущность компетентности как системы внутренних критериев, адекватных гуманитарной образовательной парадигме и являющихся психологическими основаниями моделирования гуманитарной образовательной системы.

В предпринятом нами феноменологическом исследовании¹⁸ были выявлены основные признаки компетентности как актуального переживания субъектом своего соответствия требованиям профессиональной ситуации, имеющего внутренне-регулятивный и диагностический смысл. Ими являются значимые аспекты ситуации и мотивация субъекта, удовлетворенность его своими действиями в профессиональной ситуации, предвидение последствий собственных действий и динамики ситуации и др. Данные признаки, идентифицированные как компоненты компетентности, проверялись нами в эмпирическом исследовании студентов вузов в процессе их профессионального становления.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Александров Ю. И. Теория функциональных систем в психологии / Ю. И. Александров, В. Н. Дружинин // Психологический журнал. — Т. 19. — 1998. — № 6. — С. 4.

² Большой толковый словарь иностранных слов: В 3 т. / Сост. М. А. Надель-Червинская, П. П. Червинский. Т. 2. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. — С. 94–95.

³ Там же.

⁴ Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — С. 68.

⁵ Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 25.

⁶ Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2005. — № 11. — С. 14–15.

⁷ Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии. — 1997. — № 3. — С. 12–21; Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. — Самара, 2001.

⁸ Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. — Самара, 2001.

⁹ Варданян Ю. В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материалах подготовки педагога и психолога): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1999.

ПСИХОЛОГИЯ

¹⁰ *Маркова А. К.* Актуальные проблемы психологии труда учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1986. – № 6. – С. 22–32; *Маркова А. К. и др.* Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990; *Маркова А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М., 1993.

¹¹ *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

¹² *Зимняя И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 18.

¹³ *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 75–76.

¹⁴ *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 108.

¹⁵ *Ушаков К. М.* Развитие организации: в поисках адекватных теорий. – М.: Сентябрь, 2004.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Там же.

¹⁸ Психология компетентности: феноменология, диагностика и динамика в условиях российского вуза: Монография / Под общ. ред. И. Ю. Маховой. – Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсом.-н/А гос. пед. ун-та, 2006.