

АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНЦИЯ», «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И ОБЩИЕ ПОДХОДЫ К ИХ ФОРМИРОВАНИЮ

Валерий КАБАК, др., проф.

Бельцкий Государственный Университет имени Алеку Руссо

Оксана ГРАДИНАРЬ, докторант

Тираспольский Государственный Университет

Rezumat. Acest articol este dedicat analizei și generalizării surselor științifico-pedagogice care dezvăluie problema formării și dezvoltării competențelor în procesul de instruire.

Cuvinte-cheie: competența, formarea competenței.

ANALYSIS OF THE CONCEPTS "COMPETENCE", "COMPETENCY" AND GENERAL APPROACHES TO THEIR FORMATION

Abstract. This article is dedicated to the analysis and generalization of scientific-pedagogical sources that reveal the problem of formation and development of students' competence.

Key words: competence, formation of the competence.

В рамках исследовательской темы «Методология формирования и развития информационной компетенции учащихся профессиональных школ средствами куррикулярной и экстракуррикулярной деятельности» нами был проведён сравнительный анализ различных определений понятий «компетенция/компетентность» и исследованы общие подходы к их формированию.

Многочисленные публикации на тему компетенции в современном образовании свидетельствуют о непрекращающемся внимании исследователей в области дидактики к данному понятию. В дебатах о сущности компетенции, её сторонники (D. D. Dubois [1], L. Spencer & S. Spencer [2]) подчёркивают мощный потенциал данной концепции, а критики указывают на её отрицательные свойства, такие как стандартизация (T. Hyland [3]) и невозможность измерения. И хотя, позиции обеих сторон в определенной степени верны, данное понятие, заняло прочную позицию в общем образовании и профессиональной практике [4].

В то же время, понятие «компетенция» остается неопределенным не только в повседневной речи, но и во многих социальных науках, в том числе в педагогике [5]. Изучение научной литературы показало, что: (а) психологи рассматривают потребность в компетенции как в основополагающей мотивации, заставляющей индивида развиваться и адаптироваться к его окружающей среде; одно из первых „психологических” определений компетенции следующее: (а) компетенция – эффективное взаимодействие с окружающей средой [9]; (б) философы определяют необходимость в компетенции, как в потребности субъекта в полной мере участвовать в том, что он делает, путем достижения согласованности на всех

уровнях, где проявляется бытие. В противном случае, как утверждает румынский исследователь I. Vlaşin [6] «единство бытия» не реализуется.

Исходя из этого, целесообразно провести эпистемологический анализ понятия „компетенция”, которое ввиду отсутствия точного определения, приобретает добавочные значения, искажающие её смысл. Анализ затруднён тем обстоятельством, что в русском языке (равно как и в английском) при описании компетентностного подхода используются два термина: «компетенция» и «компетентность». Часть исследователей отождествляет, а другая часть дифференцирует эти понятия.

Понятие «компетенция» (лат. *competere*) означает «добиваться», «соответствовать». Американский словарь английского языка определяет компетенцию как «пригодность» или «способность». Если рассматривать исторические вариации данного значения, то «компетенция», понимается как «осознание» или «ответственность». Очень часто в качестве синонимов или родственных терминов данного понятия применяются такие слова как «способность», «квалификация», «мастерство» и «эффективность». Вероятно, этот факт привёл к ситуации, когда понятие «компетенция» стало отождествляться некоторыми исследователями с понятием «умение» (англ. *skill*). В качестве примера можно привести учёных Российской Федерации - С. Я. Батышева и А. М. Новикова [7], которые ассоциируют компетенцию с «умениями, приобретенными путем обучения». То есть в данном случае, по мнению экспертов, термины «компетенция» и «умение» идентифицируют способность, которую человек приобретает благодаря обучению и опыту.

Тщательный анализ педагогической литературы подтверждает, что большинство исследователей различают эти понятия. Индийский исследователь В. D. Chaudhari [8] подчёркивает, что в то время как «умение» является важной частью обучения и карьерного роста, оно недостаточно нюансировано, чтобы направлять учащихся к истинному мастерству и успеху. По мнению В. D. Chaudhari, «умение» фокусируется на том, «что» с точки зрения способностей должен выполнить обучаемый для конкретной задачи или деятельности. Оно не обеспечивает достаточного осмысления того, «как» это сделать. То есть «компетенция», определяет требования к успеху в более широких, более всеобъемлющих условиях, чем «умение». Отметим, что понятия «умение» и «компетенция» находятся на разных семантических уровнях: компетенция содержит умение. На самом деле, понятие компетенции имеет ограничение снизу. Это означает, что компетенция как сущность проявляется только тогда, когда в нужное время и в нужном месте возникает сложная комбинация из знаний, умений, навыков, мотивационных факторов, личностных качеств, ситуационных

намерений, которая позволяет субъекту осуществить последовательность действий, ведущих к успешному разрешению той или иной профессиональной ситуации.

Обзор научных публикаций показал, что впервые термин „компетенция” стал применяться в трудах R. W. White [9], для описания индивидуальных способностей личности, проявляющей высокую мотивацию в эффективном выполнении определённой деятельности. Эта точка зрения стала популярной в более поздних исследованиях D. C. McClelland [10] в контексте тестирования, выбора и размещения. В указанной работе учёный пришел к выводу, что компетенция является поведенческой характеристикой и может быть сформирована путём обучения.

Что касается авторских определений, то наиболее активно терминологическими вопросами понятия «компетенция» занимались французские педагоги-исследователи: J. Cardinet M. [11], Joras L. [12], Paquay M., Altet, E. Charlier, P. Perrenoud [13]. По их мнению, содержательное наполнение данного понятия характеризуется тремя этапами: (1) знание и понимание (общие энциклопедические знания, которые нужно запомнить и воспроизвести); (2) знание как действовать (функциональное применение знаний в конкретных ситуациях); (3) знание как быть (оценка эффективности собственной учебной/ профессиональной деятельности, креативное мышление, социальное взаимодействие в учебных/профессиональных ситуациях).

Различные попытки определить понятие компетенции были сделаны и другими зарубежными исследователями. Основываясь на более широком обзоре этих определений, мы выделили следующие:

- M. Eraut [14] определяет компетенцию как «способность выполнять задачи и роли, необходимые для социально ожидаемых стандартов»;
- R. Arnold в соавторстве с I. Schüssler [15] утверждают, что компетенция относится к способности человека действовать. (В этом отношении компетенция рассматривается как целостная; она включает в себя не только содержание или предмет знаний и умений, но и основные общие способности);
- N. Mandon и E. Sulzer [16] отмечают, что компетенция должна пониматься как «совокупность знаний, способностей и личных качеств индивида» в действии;
- D. K. Simonton [17], J. Hartig & E. Klieme [18] характеризуют компетенцию как «любые приобретенные навыки или знания, составляющие существенный компонент для выполнения или достижения конкретной цели».

Заслуживают внимания варианты определения компетенции, предложенные исследователями из Республики Молдова:

- R. Dumbrăveanu [19] понимает компетенцию как знания декларативного, процедурного и поведенческого характера, овладение которым является основополагающим в становлении специалиста как профессионала;
- По мнению S. Gîncu [20] компетенция представляет собой совокупность структурированных ресурсов, при помощи которых индивид может действовать, решать и обрабатывать конкретные ситуации;
- V. Guțu [21] формулирует понятие компетенции как сумму знаний, умений и навыков с одной стороны, а с другой – профессионально значимых личностных качеств индивида, позволяющих идентифицировать степень усвоения и выполнения профессиональной деятельности;
- L. Scifos и др. [22], характеризует компетенцию как сочетание семантических ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта учащихся в отношении определенного типа объектов в окружающем мире, необходимых для продуктивной деятельности личностного, и социального характера.

При тщательном анализе вышеизложенных определений, становится понятным, что они представляют собой конкретизацию определения школьной компетенции, предложенной в модернизированном kurikulumе Республики Молдова. Это - „интегрированная система знаний, умений, навыков и отношений, приобретенных учащимися средствами обучения и используемых в специфических для реализации контекстах, адаптированных к возрастным особенностям и когнитивному уровню учащегося, с которыми он может столкнуться в реальной жизни”.

Вышеприведённое определение есть не что иное, как „образовательное видение” модернизированного kurikulumа, основанного на компетенции. Это видение обуславливается вхождением Республики Молдовы в Болонский процесс, который ориентирует все уровни системы образования на формирование компетенций и дальнейшее их развитие.

Кроме понятия «компетенция» в компетентностном подходе используется понятие „компетентность”. Компетентность (лат. *competens* – подходящий, соответствующий, надлежащий, способный) - это качество человека, не только обладающего набором знаний, умений, навыков, ценностных отношений, но и способного отобрать, мобилизовать и интегрировать подходящие ресурсы для разрешения различных профессиональных ситуаций.

Согласно самым распространенным взглядам, компетентность это:

- характеристика человека, которая лежит в основе его успеха в рамках конкретной деятельности или конкретной ситуации [2];
- поведенческие компоненты, отличающиеся от интеллектуальных и личностных особенностей [10].

В чем основное отличие компетенции от компетентности? Ответить на этот вопрос, на наш взгляд, можно, если учесть, что у любого действия есть два аспекта: ресурсный и продуктивный. За ресурсный аспект отвечает компетенция. Компетентность, в свою очередь, обеспечивает превращение ресурса в результат.

Для определения понятия формирование «компетенций/компетентностей» необходимо выяснить, что означает «формирование» в контексте педагогических, психологических и философских категорий. Педагогическая литература определяет данный термин как основополагающий результат развития личности под влиянием воспитания и обучения. С точки зрения психологии [23, 24] «формирование» связывается с такими трансформациями в человеке, которые протекают целенаправленно, достигая определённых границ в зрелости и устойчивости. То есть процедура формирования в отношении индивида интерпретируется как финальный этап его развития, как «придание окончательной формы» личности. Философия понимает «формирование» как процесс, при котором индивид, контролируя собственное поведение, входит в общество с его нормами и требованиями.

На базе определения терминов «компетенция» и «формирование» определим сущность понятия «формирование компетенций учащихся в условиях учебной деятельности». Это – процесс становления когнитивных и поведенческих характеристик учащихся при изучении той или иной дисциплины, с целью дальнейшего получения ими количественных и качественных изменений, необходимых для эффективного решения определённых ситуаций.

Особенность уточнения понятия «формирование компетенции» заключается в том, что оно способствует осуществлению следующих задач: (а) обновление содержания образования, методов и технологий обучения; (б) усвоение продуктивных знаний и умений; (г) развитие необходимости пополнять свои знания на протяжении всей жизни.

Анализ научной литературы показал, что теоретическими и методическими аспектами формирования компетенций занимались педагоги - исследователи - Sclifos L., Olaru V. [23], Burdujan R. [24], Scutelnic O. [25]. Подробное ознакомление с работами данных авторов помогает выделить четыре этапа формирования и частичной реализации компетенций: первый этап характеризуется тем, что субъект не имеет определенной компетенции. Образовательный подход и вся система обучения ставит его перед необходимостью чему-то научиться; второй этап включает в себя осознание того, что субъект чего-то не знает, не может ничего

сделать или что-то выразить и ищет способы преодолеть ситуацию, опираясь на мотивацию; третий этап основан на осведомлённости, когда субъект, в процессе определённой деятельности, управляет и контролирует свое поведение и высказывания, ссылаясь на то, что он недавно узнал; четвертый этап формируется после достаточных усилий во времени, когда знание, навыки, интегрированное поведение и творчество доводятся до автоматизма.

В данном случае этапы формирования компетенции предполагают развитие способности учащихся ориентироваться в большом количестве сложных и непредвиденных ситуациях, понимать внутренние и внешние связи процессов, иметь представления об итогах своей деятельности, а также нести за них ответственность.

Разработка и чёткая формулировка позиций, отражающих механизм формирования компетенций в дидактическом процессе, находят своё отражение в работах I. Botgros, L. Franțuzan, S. Crenguța, L. Zota [26, 27]. По мнению исследователей, формирование компетенций происходит только в условиях развития всей суммы умственных способностей индивида. Данные способности вытекают из ряда операций, действий и преобразований, способных вызвать такие множественные изменения как переход от: (а) информации к знаниям; (б) воображения к понятиям; (в) действий к конструированию системы знаний; (г) конкретного чувственного созерцания к абстрактному мышлению; (д) эмпирического к научному; (е) простых впечатлений к комплексным состояниям; (ж) старых форм поведения к новым. Формирование компетенций внешне похоже на традиционное обучение, в рамках которого добываются знания, формируются умения и навыки. Основное различие от традиционного обучения состоит в выборе содержания обучения: при формировании компетенций отбирается содержание строго необходимое для разрешения большинства профессиональных ситуаций.

Отметим что, формируя у будущих специалистов только компетенции, школа/вуз наделяет их *потенциалом* действия. Этого недостаточно для разрешения комплексных ситуаций. Необходимо формировать у них компетентности – владение соответствующей компетенцией, т. е. способности реализовать свой потенциал.

По мнению S. Cristea [28], формирование компетентностей в дидактическом процессе происходит путём реализации двух уровней: первый уровень состоит из простых знаний; понимания; применения (это уровень формирования компетенций); второй уровень представляет собой анализ, синтез и критическую оценку. Убеждения румынского исследователя опираются на познавательные способности обучаемого, где «обучаться» - значит постигать высшие психические процессы, то есть знать, понимать, применять, анализировать и синтезировать учебное содержание. А поскольку осуществление данных действий тесно связано с

активацией мыслительных процессов, то использование таксономии В. Bloom-а в рамках учебного процесса обеспечивает психологические условия эффективности формирования и развития компетентности.

N. Vleandură [29] разделяет позицию канадского исследователя Ph. Jonnaert. Согласно его мнению компетентность определяется как сочетание целого комплекса координируемых ресурсов, позволяющих индивиду справиться с ситуацией и соответствующим образом реагировать на неё. Графически это можно выразить следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Формирование компетенции в рамках определённой ситуации

Опираясь на данное определение, молдавская исследовательница утверждает, что компетенция может формироваться только в рамках определённой *ситуации*, которая подразумевает процесс реализации следующего алгоритма:

- 1) исследование (Исполнитель получает, спроектированную учителем/преподавателем, совокупность проблемных ситуаций, дидактических задач и упражнений);
- 2) структурирование знаний (Ассимиляция внешних и внутренних ресурсов, необходимых для решения ситуации). Тут важно отметить, что ресурсы являются основой действий исполнителя, и в случае их отсутствия формирование компетенции невозможно;
- 3) интеграция (мобилизация/интеграция внутренних и внешних ресурсов, сформированных на предыдущем этапе, и специфичных для выхода из предложенной ситуации);
- 4) адаптация к новым ситуациям (исполнитель учится использовать существующие ресурсы для решения новых ситуаций). Часть исследователей считает этот шаг переносом; мы придерживаемся названия «адаптация к новым ситуациям»;

5) обогащение (исполнитель встречается с новыми ситуациями, в процессе решения которых развивает компетенцию).

Относительно интеграции ресурсов: в литературе по специальности описаны два подхода к её реализации. Эти подходы различаются моментом, когда происходит интеграция. Первый подход, который носит название *вертикальной интеграции*, характеризуется тем, что обучаемым сначала предъявляют комплексную (профессиональную) ситуацию, а затем они начинают «подбирать» ресурсы необходимые для её разрешения. При этом часть ресурсов у учащихся, возможно, имеется, а другую часть необходимо находить и усваивать. Вертикальная интеграция характерна для англо-саксонских источников. Подобная интеграция, на наш взгляд, может быть применена в вузах. Второй подход, который носит название *горизонтальной интеграции*, предполагает сначала вооружить учащихся необходимыми ресурсами, а затем предложить для разрешения комплексную ситуацию. Такой подход характерен для источников на французском языке. При этом учащимся предлагается не одна ситуация, а семейство ситуаций. Ситуации из одного семейства имеют определенное сходство и могут быть разрешены примерно одинаковым набором ресурсов. Горизонтальная ситуация больше подходит для школьного обучения.

Обобщение зарубежных и молдавских источников позволило нам дать собственную интерпретацию понятия компетентности, которое рассматривается нами как «системное проявление внешних и внутренних ресурсов индивида, для успешного решения определённых типов ситуаций или ситуативных задач, составляющих суть определённой деятельности».

В заключение отметим, что компетенция - это результат обучения, некоторая норма образовательной подготовки, а компетентность – характеристика индивида, который обладает той или иной компетенцией. Компетенция - это *заказ общества* к подготовке его граждан. Компетентность - это *личностное качество*.

Литература

1. Dubois D. D. Competency-Based Performance Improvement: A Strategy for Organizational Change. Amherst: HRD Press, 1993.
2. Spencer L. & Spencer S. Competence at work: A model for superior performance. New York: Wiley, 1993.
3. Hyland T. Swimming Against the Tide: Reductionist Behaviourism. В: The Harmonisation of European Higher Education Systems. Prospero, № 12 (1), 2006. с. 24-30.
4. Mulder M. Competence – the essence and use of the concept. В: ICVT. European Journal of Vocational Training, № 40, 2007. с. 5-22.

5. Mulder M. The concept of competence: blessing or curse? I. Torniainen S. Mahlamäku-Kultanen P. Nokelainen & P. Ilsley (Eds). *Innovations for Competence Management*. Lahti: Lahti University of Applied Sciences, 2011. с. 11-24.
6. Vlaşin I. *Competența. Participare de calitate la îndeplinul oricui*. Alba Iulia: Editura Unirea, 2013. 295 с.
7. *Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям*. Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. Москва: ЭГВЕС, 2009. 456 с.
8. Chaudhari B. D. *Competence and Skill Development for Library and Informational Science Professionals*. *International Journal of Research in Humanities & Social Sciences*. Vol. 3, Issue: 2, February, 2015. с. 24-28.
9. White R. W. *Motivation reconsidered. The concept of competence*. В: *Psychological Review*, 66, 1959. с. 297-333.
10. McClelland D. C. *Testing for Competence rather than for „Intelligence”*. В: *American Psychologist*, 28/1, 1973. с. 423-447.
11. Cardinet J. *Capacites, competences et indicateurs: quel statut scientifique?* В: *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck. 1988. с. 129-138.
12. Joras M. *Le bilan de competences*. Paris: PUF, 1995. 127 с.
13. Paquay L. Altet M., Charlier E., Perrenoud P. *Former les enseignants professionnels. Quelles strategies? Quelles competences?* Bruxelles: De Boeck, 1998. 267 с.
14. Eraut M. *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press, 1994.
15. Arnold R. & Schüssler I. *Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung*. В: G. Franke (Ed.) *Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2001.
16. Mandon N., Sulze E. *Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs*. *Training & Employment*. A French newsletter from Céreq and its associated centres, 33, 1-4. 1998. Доступен по адресу: <www.cereq.fr/cereq/trai33.pdf> (дата обращения 20 января 2006).
17. Simonton D. K. *Expertise, Competence, and Creative Ability: The Perplexing Complexities*. В: R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise*. New York: Cambridge University Press, 2003. с. 213–239.
18. Hartig J., Klieme E. *Kompetenz und Kompetenzdiagnostik*. В: K. Schweizer (Ed.), *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer. 2006. с. 127–143.
19. Dumbrăveanu R. *Competențele pedagogilor: abordări europene. / Competențe ale pedagogilor: Interpretări* / Roza Dumbraveanu, Vlad Pâslaru, Valeriu Cabac. TEMPUS, Univ. Ped. de Stat “Ion Creangă” din Chișinău (UPSC), Univ. de Stat

- “Alec Russo” din Bălți (USB). Chișinău: Continental Grup, 2014. c. 8-48.
20. Formarea și dezvoltarea competenței de programare orientată pe obiecte la viitorii profesori de informatică: Situații de învățare. Standarde de performanță: tehnologia programării orientată pe obiecte / Ilie Lupu, Valeriu Cabac, Silviu Gîncu; Univ. de Stat Tiraspol, Didactica Matematicii, Fizicii și Informaticii. Chișinău: UST, 2013. 150 c.
 21. Guțu V. Învățămîntul centrat pe competențe: abordare teleologică. B: Didactica Pro..., Chișinău, 2011. nr. 1 (65). c. 2-7.
 22. Sclifos L., Goraș-Postică V., Cosovan O., Cartaleanu T., Beznițchii L., Copăceanu R. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău, 2010. 136 c.
 23. Дьюи Дж. Демократия и образование. В: Дж. Дьюи. Москва: Педагогика, 2000. 382 с.
 24. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: УГПУ, 2000. 216 с.
 25. Olaru V. Paradigma competenței școlare din perspectiva tehnologiei didactice. [Электронный курс]. URL: < http://terec.usarb.md/files/7513/7940/2507/atricol_Paradigma_comp.scolare.pdf> (data обращения 03.01.2018).
 26. Burdujan R. Conceptul de competență și de dezvoltare a competențelor. B: Didactica Pro..., Chișinău. nr. 5-6 (45-46), 2007. c. 91-93.
 27. Scutelnic O. Diferențierea instruirii studenților în procesul studierii cursului universitar de informatică. Autoreferatul tezei de dr. în ped. Bălți, 2013.
 28. Botgros I., Franțuzan L., Crenguța S. Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de biologie. B: Didactica Pro..., Chișinău. 2011. nr. 1 (65), c.23-28.
 29. Botgros I., Franțuzan L., Zota L. Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de chimie. B: Didactica Pro..., Chișinău, 2011. nr. 2 (66). c. 25-32.
 30. Cristea S. Conceptul pedagogic de competență. B: Didactica Pro..., Chișinău. nr. 1 (65), 2011. c. 54-56.
 31. Bleandură N. Situații de învățare în medii digitale: proiectare și utilizare. B: Formarea universitară în medii digitale: cercetări teoreticoexperimentale: Omagiu doctorului habilitat în pedagogie, profesorului universitar Ilie Lupu / Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți; red. șt.: Valeriu Cabac. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2015. c. 81-107.