

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье описаны концептуальные основания для формирования ключевых академических компетенций в подготовке специалистов в условиях модернизации высшей школы. Предложены механизмы формирования ключевых академических компетенций будущего специалиста на основе интегративной целостности.

Современный этап развития отечественной и мировой высшей школы характеризуется повышенными, усложненными требованиями к качеству подготовки специалистов. Эти требования в государственном стандарте Республики Беларусь определяются как «компетентностные» [1].

Компетентностный подход в теории и методике обучения не является чем-то абсолютно новым. В белорусских (А. В. Макаров, В. И. Воскресенский, Н. Н. Кошель, В. Т. Федин и др.), российских (В. Д. Шадриков, В. И. Байденко, Ю. Г. Татур, И. А. Зимняя и др.) и зарубежных (Дж. Равен, Ж. Делор и др.) источниках указывается на то, что компетентностный подход находится в тесной преемственной связи с такими подходами, как «квалификационный», «системно-деятельностный», «контекстный», «блочно-модульный», «лично-ориентированный» и др. Вместе с тем он обладает существенными отличиями от перечисленных подходов, что обусловлено повышенными, усложненными требованиями

к качеству профессиональной подготовки современных специалистов [2, с. 176].

Если традиционный («ЗУНовский») подход основывается главным образом на примате знаний, умений и навыков, то компетентностный имеет более широкие основания. Он прочнее, чем предыдущие, опирается на ряд методологических оснований: а) теории – функциональных систем (П. К. Анохин, Л. Бергаланфи, И. В. Блауберг), системно-деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Э. Г. Юдин и др.), содержательного обобщения (В. В. Давыдов и др.), укрупнения дидактических единиц (П. М. Эрдниев и его научная школа); б) концепцию формирования системности знаний (Л. Я. Зорина и др.); в) методологические и методические положения интегративно-модульного обучения; г) положения философии о единстве теории и практики (Н. А. Бердяев, Б. С. Гершунский и др.); д) учение о типах ориентировки (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина).

Своеобразие компетентностного подхода проявля-

ется в решении трех взаимосвязанных задач, которые имеют принципиальное значение для теории и методики обучения и воспитания и определяют последующие вопросы: *какие качества и способности* следует развивать у обучаемых в первую очередь, чтобы эффективнее подготовить их к выполнению учебно-профессиональных функций; *какими способами, и в каких критериях и показателях* эти качества и способности можно измерить; *какие методические способы и приемы* следует использовать для обеспечения более высокой – по сравнению с традиционной – результативности процесса обучения.

Если традиционный (знаниевый) подход «направлен на формирование у выпускника вуза системы знаний, умений и навыков по выполнению, как правило, типовых видов профессиональной деятельности в стабильных условиях, то реализация компетентного подхода обеспечивает сформированность у выпускника *социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования*» [2, с. 175–177]. Данный конечный интегрированный результат понимается как единство «знаний, обобщенных умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач» [3, с. 42], [4, с. 57]. Компетентный специалист – в отличие от просто знающего – не только экипирован обширными и глубокими знаниями. Его знания организованы так, что позволяют принимать эффективные решения в различных областях учебно-профессиональной деятельности.

Компетентия по сравнению с дифференцированным понятием, «знания, умения и навыки», обладает более сложной и целостной структурой, которую образует не только блок предметных знаний («знать, что» – владение знанием предметного содержания), но и блок *процессуально-деятельностных знаний* («знать, как» – т. е. опыт проявления компетентности в разных ситуациях), а также блок *ценностно-смысловых знаний* («знать, зачем и почему»), способствующих принятию гуманистических и культурных ценностей, в том числе и профессиональных (*направленность на профессию, желание совершить успех в профессии*) [5, с. 13]. Быть компетентным специалистом – значит обладать и *знанием как пониманием* (способностью знать и понимать), и *знанием как действовать* (практически применять знания к конкретным ситуациям), и *знанием как быть* (уметь действовать в соответствии с теми или иными ценностными установками). Таким образом, с позиций компетентного подхода профессиональная подготовка должна отличаться *большой интегрированностью, практикоориентированной и ценностно-смысловой направленностью*.

В трудах по теории и методике обучения много внимания уделяется вопросу о *видах компетентности и их классификации*. Как утверждают современные дидакты, «компетентности, особенно ключевые, с трудом классифицируются» [5, с. 11]. В научной литературе имеются двухкомпонентные, трехкомпонентные и многокомпонентные классификации. В трехкомпонентной классификации, представленной в белорусском стандарте высшего образования, выделяются компетенции *академические, профессиональные и социально-личностные*. Структурный состав этих компетенций раскрывается здесь через совокупность требований, предъявляемых к каждой из них.

В области *академических* компетенций специалист должен: владеть базовыми научно-теоретическими знаниями и уметь применять их при решении теоретических и практических задач; владеть исследовательскими навыками; уметь работать самостоятельно; иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером; иметь лингвистические навыки (устная и письменная коммуникация); уметь учиться, повышать свою квали-

фикацию в течение всей жизни.

Академические компетенции не случайно предложены в государственном стандарте первыми, поскольку они представляют своего рода инструментальную, методологическую основу, а также средство формирования остальных компетенций. Проблема эффективности различных путей познавательного развития, формирования умений учиться не была обделена вниманием в отечественной и зарубежной педагогике. Ею занимались многие ученые: П. Я. Гальперин, А. С. Зубра, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, И. И. Ильясов, В. В. Давыдов, Ж. Пиаже, Н. Ф. Тальзина и др. Обучение не может быть успешным, если не ставится задача вооружить учащихся системой умений и навыков учебного труда. «Чтобы присваивать опыт человечества, надобно, во-первых, хотеть это делать. Во-вторых, необходимо располагать условиями, в частности временем, помощниками (учителями, воспитателями), учебными материалами. В-третьих, нужно уметь это сделать» [6, с. 10].

Несмотря на важность академических компетенций, современная образовательная практика не обеспечивает их полноценного формирования. Причем уже на уровне среднего образовательного звена. По данным международных исследований PISA, посвященных изучению «базовых компетенций» 15-летних школьников в области чтения (Reading Literacy), математики (Mathematical Literacy), естественных наук (Scientific Literacy), учащиеся современных школ не обладают достаточным уровнем умений учиться, что оказывает прямое влияние и на уровень их образовательных достижений в целом. Школьники стран СНГ, которые участвовали в этом проекте, по уровню знаний были в лидерах. Однако по умению решать нетрадиционные задачи показали средний уровень. А по умению применять знания на практике и вовсе заняли места аутсайдеров. Одна из главных причин средних и низких результатов усматривается в том, что в процессе обучения школьники этих стран почти не решают задания *междисциплинарного* характера.

С точки зрения многих ученых полноценному формированию ключевых академических компетенций содействует разработка *комплексных критериев*, с помощью которых могут быть *измерены* результаты компетентного обучения и *показателей*, в которых они могут быть выражены. В последнее время подходы к оценке результатов обучения меняются. С общего объема освоенной информации и отдельных ее составляющих акцент все больше переносится на оценку целостных, конечных результатов. Набирает силу тенденция определять качество подготовки специалиста по тем изменениям, которые происходят в личностном развитии студентов. При этом отмечается, что такие изменения труднее измерить. «Если достижение когнитивных целей можно надежно прогнозировать, то возможность интеллектуальных и нравственных приращений... носит лишь вероятностный характер. ... При постановке обучающих целей мы описываем результат, при постановке воспитывающих и развивающих целей мы описываем параметры процесса» [7, с. 53].

Выдвигается идея оценивать результаты обучения по *своеному* показателю: а) *количественному, материальному* (что знает студент), который выражается в степени полноты приобретаемых знаний, к примеру, в способности давать полное и точное определение изучаемых понятий, и б) *качественному, формальному*, связанному с продвижением обучающегося в личностном развитии, с выработкой соответствующих умений, мыслительных приемов и др.

Данное положение объясняется тем, что:

– в системе профессиональной подготовки, как и в любой другой системе, выделяются два уровня: а) элементарно-предметный и б) интегральных качеств и законов целого. «Для целесообразно действующих систем, а они

всегда сложны, критерий эффективности многомерен... понятие эффективности действий сложной системы всегда полифункционально» [8, с. 81];

– в процессе учебно-познавательной деятельности обучающиеся переходят от опоры на внешние признаки к использованию существенных признаков; от оперирования конкретными предметами к оперированию понятиями, овладению их системой;

– важнейшим показателем качества обучения (его «формального» эффекта) служит использование приобретаемых знаний, умений, навыков в новых ситуациях, на новом материале. Способность применить освоенные понятия к множеству однотипных явлений студент (или школьник), получивший в этом плане необходимую подготовку, переносит знания на новые задания, неподготовленный – не переносит (Л. Я. Зорина, Т. Л. Коган, Э. А. Красновский, И. И. Кулибаба, И. Я. Лернер, С. А. Шапоринский);

– по мере развития мышления его высшие ступени не вытесняют низшие, а преобразуют их; при развитии абстрактно-теоретического мышления, повышении его системности одновременно получает дальнейшее развитие конкретное, наглядно-действенное, наглядно-образное мышление; оно не исчезает, а преобразуется, совершенствуется; образное и словесно-логическое мышление развиваются в единстве, чувственные процессы объединяются со словесно-логическими.

Все больше педагогов-исследователей сходятся во мнении, что *интегрированный характер компетенций и компетентностей* выпускников вуза требует разработки целостной системы средств измерения. Для оценки уровня подготовленности к учебным занятиям по тем или иным дисциплинам используются тесты минимально допустимой компетентности выпускников школ (Minimum Competency Test), а для оценки познавательной активности, творческого потенциала обучающихся т. н. кейс-измерители в виде специальных проблемных задач. Описывается диагностическая работа по составлению *портфолио* как инструмента измерения успешности обучения, защита проекта.

Не остается без внимания современных педагогов-исследователей и вопрос о том, как, с помощью каких *методических способов* компетентностный подход может быть наиболее эффективно реализован на практике.

У большинства авторов эти способы связываются с идеей *интеграции* содержания и организационных форм базовых дисциплин учебного плана, приданием им качеств *необходимой универсальности, упорядоченности, взаимной согласованности. Интеграция* – системообразующий фактор формирования компетенций в рамках научно-методических систем, получающих название интегративных или интегративно-модульных технологий. Ориентация на *«модель выпускника интегрального типа»* посредством формирования у него «компетенций, основанных на универсальных знаниях и умениях» требует и соответствующих *интегративных способов, средств обучения* [9], [5, с. 5].

Необходимость включения в образовательный процесс интегративных механизмов в подготовке специалистов обусловлена:

– с *теоретико-гносеологической* точки зрения тем, что у объединяемых в систему объектов возрастает их потенциал, появляются новые интегративные свойства («интегративный эффект»). Ни одна система не может гармонично существовать без тесного органического взаимодействия ее элементов между собой и целым. Хотя достижение такого взаимодействия одновременно сопровождается и утратой у отдельных частей некоторых свойств;

– с *психолого-физиологической* точки зрения тем, что природное свойство человеческого ума – постоянно систематизировать и обобщать окружающее. Освоение зна-

ний, не закрепленных теми или иными связями, перегружает память обучающихся, они легко забываются, теряют свою познавательную значимость. Напротив, интегрированное освоение знаний, укрупнение дидактических единиц, уменьшают нагрузки на память обучающихся;

– с *дидактической* точки зрения тем, что по степени включенности знаний в систему, по тому, с понятиями какого – более высокого или более низкого уровня обобщения – *могут оперировать* студенты и школьники, судят об эффективности предпринимаемых педагогических воздействий. Высший уровень овладения учебными знаниями – это тот, на котором обучающиеся способны устанавливать связи между понятиями различных систем, использовать информацию смежных научных областей. Высокому уровню овладения знаниями соответствует высокая степень обобщенности понятий и умение оперировать ими в решении задач творческого характера;

– с профессионально-целевой точки зрения (если иметь в виду специальную подготовку студентов-филологов как будущих учителей литературы) тем, что эта подготовка не может быть узкоспециализированной. Ведь содержание целей профессионального труда учителя литературы широкопрофильно. Это «приобщение учащихся к искусству слова в контексте движения духовной и социально-исторической жизни народа и развитие у них на этой основе художественного мышления и эстетических чувств, творческих способностей, читательской и речевой культуры, формирование нравственно-эстетических ориентаций» [10, с. 3–4].

Хотя исследование технологий и техник, обеспечивающих современные, зафиксированные в государственных стандартах результаты профессионального образования еще далеко не завершено, все чаще в число важнейших механизмов формирования компетентностного специалиста включаются следующие:

– укрупнение дидактических единиц содержания профессионального образования посредством целенаправленной опоры на использование *интегративных понятий* и *междисциплинарных связей* в построении программ изучаемых учебных дисциплин (интегративное понятие «собирает разнопредметные знания»);

– интеграция содержания и оптимальных организационных форм обучения – блоков, модулей как элементов интегративно-модульного обучения.

Большинство теоретиков и практиков-организаторов в области образования склоняются к мнению, что методика профессионального образования, ее содержание и организационные формы обучения должны более определенно и последовательно, чем раньше, отвечать критериям и требованиям *интегративной целостности*.

Требования к компетенциям и пути их формирования, представленные в Госстандарте, носят *типовой* характер. Между тем «абстрактных», «беспредметных» компетенций не бывает. Они «формируются и проявляются в привязке к определенной предметной основе» [11, с. 15]. В рамках каждой профессии (специальности, специализации) требования к компетенциям, как и само их содержание, приобретают *профессионально-специализированный* характер. То есть, конкретный состав и содержание ключевых академических компетенций, формируемых в процессе литературоведческой подготовки студентов-филологов, должен получить *свое собственное теоретико-методическое обоснование*.

Таким образом, концептуальным основанием формирования ключевых академических компетенций в подготовке специалистов в условиях модернизации высшей школы является интеграция (интегративная целостность компетентностного обучения), что подтверждается теоретико-гносеологическими, психолого-физиологическими, дидактическими и профессиональ-

но-целевыми научными положениями. Механизмами формирования ключевых академических компетенций будущего специалиста на основе интегративной целостности являются: а) укрупнение дидактических единиц содержания образования (с опорой на интегративные понятия и межпредметные связи); б) интеграция содержания и организационных форм обучения. Основными проблемами эффективного формирования ключевых

академических компетенций современных специалистов являются: отсутствие а) междисциплинарного комплекса заданий и упражнений для обучаемых; б) целостной системы критериев и показателей измерения результатов компетентностного обучения; в) методического обеспечения процесса формирования ключевых академических компетенций обучаемых.

Литература

1. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин = Вышэйшая адукацыя. Першая ступень. Цыкл сацыяльна-гуманітарных дысцыплін: РД РБ 02100. 5. 227–2006: [утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 01.09.2006 г., № 89]. – Введ. 01.09.2006. – Минск: М-во образования Респ. Беларусь, 2006. – IV, 26 с. – (Образовательный стандарт).
2. Хведченя, Л. В. Проектирование учебной программы по иностранному языку на основе компетентностного подхода / Л. В. Хведченя // Научно-методические инновации в высшей школе: [сб. ст.]; под общ. ред. А. В. Макарова. – Минск, 2008. – С. 172–185.
3. Жук, О. Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.
4. Научно-методические инновации в высшей школе: [сб. ст.]; под общ. ред. А. В. Макарова. – Минск: РИВШ, 2008. – 186 с.
5. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жука. – Минск: Респ. ин-т высш. шк., 2007. – 192 с.
6. Педагогическая антропология: учеб. пособие / авт. сост. Б. М. Бим-Бад. – М.: Ун-т Рос. акад. образования, 1998. – 575 с.
7. Запрудский, Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2008. – 336 с.
8. Леднёв, В. С. Содержание образования: учеб. пособие / В. С. Леднёв. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с.
9. Ефремова, Н. Ф. Независимое оценивание учебных достижений как инструмент формирования компетенций обучающихся / Н. Ф. Ефремова, Е. Ф. Корсунова // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 57–62.
10. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русская литература: V–XI кл.: утв. М-вом образования Респ. Беларусь. – Минск: Нац. ин-т образования, 2009. – 150 с.
11. Васина-Гроссман, В. А. Музыка и поэтическое слово: [в 3 ч.] / В. А. Васина-Гроссман; Ин-т истории искусств М-ва культуры СССР. – М.: Музыка, 1972–1978. – Ч. 1. Ритмика. – 1972. – 150 с.