



Компетентности и их классификация

Герман Селевко,
доктор педагогических наук

Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник. Сегодня такой подход оказался недостаточным. Социуму (профессиональным учебным заведениям, производству, семье) нужны не всезнайки и болтуны, а выпускники, **готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы**. А это во многом зависит не от полученных ЗУНов, а от неких дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляются понятия «**компетенции**» и «**компетентности**», более соответствующие пониманию современных целей образования.

Введение этих понятий в педагогическую практику средней школы потребует изменения содержания и методов образования, уточнения видов деятельности, которыми должны овладеть учащиеся к окончанию образования и при изучении отдельных предметов.

Определение выпускника, владеющего компетенциями, то есть тем, что он может делать, каким способом деятельности овладел, к чему он готов, — называют **компетентностным подходом**.

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на *создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства*.

Определение понятий. Наряду с понятием «**компетенция**», в педагогическом лексиконе применяется как синоним понятие «**компетентность**». Эти понятия для российской педагогики являются относительно новыми, поэтому и наблюдается разное их понимание.

«Компетенция» и «компетентность» имеют свои смысловые оттенки. Толковый словарь

педагогическом лексиконе не в результате его саморазвития, а были заимствованы из зарубежной педагогической литературы. Таково происхождение многих современных «инноваций». Боюсь, что при нынешнем темпе заимствований все учителя скоро начнут писать тексты, записывая английские слова с помощью кириллицы. В английском языке слово «competence» употребляется во множественном числе, что и отразилось в не очень качественных отечественных переводах. Однако я не склонен придавать слишком большого значения грамматической стороне дела. Меня больше интересуют причины появления и широкого распространения в отечественной педагогике новых заимствованных понятий. В науке они создаются для описания новых явлений. Появились ли такие в последние годы в нашей образовательной системе? Что заставляет педагогов вместо привычного и точно определённого понятия «умение» использовать многозначное понятие компетентности? Посмотрим, что понимает под компетентностью один из авторов компетентностного подхода в английском образовании Джон Равен: «Необычной в этом подходе была направленность забот и усилий преподавателя. В отличие от большинства своих коллег учительница, которая вела этот класс, не была сверх меры озабочена выполнением программы (и по содержанию, и по срокам). Вместо этого её внимание было сосредоточено на компетентностях, которые учащиеся могли приобрести, выполняя ту или иную работу. Эти компетентности включали стандартные школьные навыки: чтение, письмо, орфографию и счёт. Но при этом они включали также поиск информации, необходимой для достижения цели (такую информацию чаще приходилось добывать в процессе непосредственного наблюдения или общения с людьми, чем путём чтения книг), изобретательность, умение убеждать, руководить (лидерство) и др.» (Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999. С. 16). Из приведённой цитаты видно, что понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия «умение». Поэтому все разговоры о компетентности и компетенции мне представляются несколько надуманными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой. Уже очень давно в российской педагогике анализировались проблема формирования умений, их структура и операционное содержание. Ещё в советские годы было введено понятие общеучебных, интеллектуальных и практических умений. Разумеется, современное общество предъявляет новые требования к умениям, которые должен приобрести ребёнок в школе. Но я не вижу оснований для введения принципиально новой терминологии, характеризующей эти новые умения. В процессе развития науки новые понятия возникают с неизбежностью. Однако учёные для обозначения этих понятий редко используют уже известные термины с устоявшимся смыслом и содержанием, понимая, что это приведёт к трудностям при понимании смысла высказываний. Вы преподаёте физику, поэтому должны быть знакомы с трудностями, которые возникают у учащихся при усвоении



физических понятий «сила» и «энергия», которые уже функционируют в их сознании в обыденном, житейском смысле. Такие же трудности неизбежно возникают у любого русскоязычного читателя, встретившего в тексте слова «компетентность» и «компетенция». Автоматически, на подсознательном уровне он поймёт их в привычном смысле, который определённым образом задаст контекст всей воспринимаемой фразе. Словосочетание «компетентный ученик» кажется мне надуманным. «Переводя» его на привычный мне язык, получаю «осведомлённый» ученик, «авторитетный» ученик, ученик, профессионально разбирающийся в каком-либо вопросе (как Вам нравится словосочетание «профессиональный ученик»?). Не лучше обстоит дело и с понятием компетенции. Носителям русского языка привычнее воспринимать его как полномочия совершать определённые действия. Какими полномочиями должен обладать ученик? Как в этом смысле трактовать термин «ключевые полномочия»? И как быть с «неключевыми полномочиями»? Это всё ещё полномочия или уже нечто подобное «свадебному генералу»? Я не понимаю Вашего стремления «модифицировать отмеченные понятия в педагогическом контексте». Тем самым Вы признаёте, что изначально их педагогический смысл для Вас тёмный и непонятный. Не становится он яснее и от Вашего «перевода» компетентности как способности совершать определённые действия. Я полагаю, что большинство людей назовут эту способность умением. Не думаю, что стоит всерьёз заниматься поисками «педагогического контекста» в словосочетании «профессиональный ученик, обладающий ключевыми полномочиями».

Герман Левитас,

доктор педагогических наук, профессор Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования

«Человек компетентен в этой области» = «Человек обладает знаниями в этой области». Традиционная школа даёт знание фактов. Гораздо важнее знание **методов** познания и преобразования мира. Они разные. Есть методы естественно-научных дисциплин, связанные с изучением природы. Есть исторический метод познания. Есть метод математического моделирования. Есть особые методы изучения человека и человечества. Поэтому об исключении из школьной программы естественно-научных дисциплин, истории, математики, гуманитарных дисциплин и речи быть не может. Однако вопрос, чему учить, остаётся нерешённым. Его надо решать с точки зрения обучения методам. Об этом говорят уже давно. Профессор А.В. Ефремов много лет предлагает на экзаменах по математике вместо пяти задач решать одну задачу пятью разными методами. Однако практических разработок проблемы пока не достаточно. Например, чтобы знать методы математического моделирования, нужно изучить содержательный курс математики. В нём необходимо изучить вполне определённые частные методы. Конечно, это должно сопровождаться конкретными приложениями этих методов, а значит, мы снова возвращаемся к традиционному содержанию. И в этом нет ничего плохого. Чем мень-

Русского языка Д.Н. Ушакова определяет *компетенцию* как круг вопросов, явлений, в которых человек обладает авторитетностью, познанием, опытом. А *компетентный* — это «осведомлённый, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе».

Словарь иностранных слов раскрывает понятие «компетентный» как обладающий кругом прав и полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению. Французское *competent* переводится как компетентный, правомочный. Оно также имеет юридический оттенок. В английском языке в термине *competence* доминирует смысл качества личности: компетентность трактуется как способность.

Если же отвлечься от юридического аспекта, то понятия «компетенция» и «компетентность» почти синонимичны.

Понятие *компетенция* чаще применяется для обозначения:

— *образовательного результата, выражающегося в подготовленности, «оспособленности» выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;*

— *такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.*

Суффикс «-ность» в русском языке означает степень овладения определённым качеством, поэтому термин «компетентность» чаще используется для обозначения определённых качеств, степени овладения ими.

Под *компетентностью* чаще понимается *интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.*

Таким образом, понятия компетенций, компетентностей значительно шире понятий *знания, умения, навыки*, так как включают *направленность личности* (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), её *способности* преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; *характер* — самостоятельность, целеустремлённость, волевые качества. Можно также понимать под *компетентностью* владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее



его личностное отношение к ней и к предмету деятельности.

Понятия *компетенции* и *компетентности* системные, многокомпонентные. Они характеризуют определённый круг предметов и процессов, реализуются на различных уровнях, то есть включают различные умственные операции (аналитические, критические, коммуникативные), а также практические умения, здравый смысл и имеют свою классификацию и иерархию. Общую компетентность человека можно представить, очевидно, как комплекс, включающий знаниевые (когнитивные), деятельностные (поведенческие) и отношенческие (аффективные) компоненты. Дж. Равен выстроил модель общей компетентности, представляющую матрицу из 143 элементов, но такой объём делает её применение практически невозможным. Однако если идти дедуктивным путём (от менее крупных к более крупным компетентностям), то можно выстроить иерархию — выделить несколько основных, *ключевых* компетенций, которые, в свою очередь, состоят из более конкретных компетентностей и, наконец, отдельных умений, знаний.

Ключевые (базовые, универсальные) компетентности *многофункциональны, надпредметны* и *многомерны*. Владение ими позволяет решать самые различные проблемы в повседневной, профессиональной, социальной жизни. Ключевые компетенции основываются на свойствах человека и проявляются в определённых способах поведения, которые опираются на его психологические качества, включают широкий практический контекст с высокой степенью универсальности.

Классификация компетентностей. Вершину иерархии компетентностей можно представить как гипотетическую общую компетентность человека, которая, очевидно, состоит из совокупности нескольких самых обобщённых составляющих — ключевых суперкомпетентностей.

В школьной образовательной практике можно выделить такие ключевые суперкомпетентности:

- **математическую** компетентность — уметь работать с числом, числовой информацией (владеть математическими умениями);
- **коммуникативную** (которая тесно соотносится с языковой) компетентность — уметь вступать в коммуникацию, быть понятым, непринуждённо общаться;
- **информационную** компетентность — владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации;

ше мы будем ломать, тем легче нам будет строить. Определить содержание курса математики (да и любого школьного курса) поможет следующая естественная процедура. **1.** Выписать все необходимые методы имеющегося курса, исключив из списка ненужное и добавив к нему необходимое. Это может сделать компетентный чиновник-специалист. Начальный список предъявить заинтересованным лицам и организациям, объединить полученные предложения и организовать рейтинговое голосование среди экспертов. **2.** Определить, в каких разделах действующей программы можно изучать методы выработанного перечня и уточнить содержание курса. **3.** Требовать от учащихся и проверять знание не тех или иных теорем, понятий, терминов, а всех методов, включённых в список. Такая работа начата упомянутым мною профессором А.В. Ефремовым.

А.А. НЕСТЕРЕНКО,

ТРИЗ-специалист, г. Петрозаводск

Видимо, сегодня особой разницы между компетенцией и необходимым набором ЗУНов нет. Возможно, в понимании учителя слово «компетенция» предполагает акцент на практическом применении знаний (смешно, но из «умений» и «навыков» этот акцент уже почти совсем «испарился»). Мне кажется важным вопрос не о терминах, а о том, чему же всё-таки надо учить. Есть очевидное противоречие: знаний (соответственно, умений и навыков) становится всё больше, а возможности ученика по их восприятию ограничены. Профессор Г.Г. Левитас справедливо, на мой взгляд, утверждает, что учить надо методам. Если заглянуть ещё вперёд, то число методов, которым надо учить, тоже быстрыми темпами увеличивается. Значит, учить надо так, чтоб ученик был способен легко самостоятельно освоить (а на более продвинутом уровне — при необходимости — самостоятельно получить) нужный ему метод. Мне кажется, исходя из такого подхода, имеет смысл планировать компетенции в различных предметных областях. А как их назвать, я решала бы уже потом, по факту.

Г.Г. СКОРОБОГАТОВА,

доцент Московского института открытого образования

Рассуждая о компетенции и компетентности учеников, мы имеем в виду результаты образовательной деятельности школы. А образование в своей качественной характеристике — это не только процесс или система, но ещё и результат присвоения личностью всех тех ценностей, которые рождаются в процессе образовательной деятельности. Этот результат присвоения знаний школьниками и будет, на мой взгляд, определять их компетентность. Вместе с тем в свете требований модернизации школы, отражённых в рекомендациях к эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования («Аспекты модернизации российской школы»), содержание образования не должно восприниматься узкопредметно. В него обязательно



включается план деятельности учащихся (репродуктивной и творческой), а значит, и вопросы методов и технологий обучения. Ведь то, как учится школьник, ничуть не менее важно для конечного результата образовательного процесса, чем то, что он учит. И тогда усвоение школьниками умений использовать полученные знания в различных жизненных ситуациях, самостоятельно добывать необходимые знания, грамотно работать с информацией; умение видеть возникающие проблемы и находить правильное их решение; умение вести дискуссию, спокойно и доказательно отстаивая свою позицию и т.д., — всё это можно будет отнести к компетенции школьников. То есть комплексу умений выпускника «послеперестроечной» школы. В целом же оба понятия (компетенция и компетентность) отражают целостность и интегративную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте.

ВЯЧЕСЛАВ ГУЗЕЕВ,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образовательной технологии АПКИПРО

Я считаю апелляции к словарям и собственным мнениям недостаточно мощными аргументами в споре. Хорошо бы было понять сначала, что имеется в виду под обсуждаемым понятием в каких-либо признанных источниках, у профессионально значимых авторов. Например, в книге «Образовательный процесс в начальной, основной и средней школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы» (М.: Сентябрь, 2001), написанной большим коллективом авторитетных в образовании людей, можно найти следующее.

«Основной компетентностью, которая формируется к концу основной школы, является способность к созданию собственного продукта, выполненного и представленного с ориентацией на восприятие другим человеком. Такое понимание компетентности может быть конкретизировано как:

социальная компетентность — способность действовать в социуме с учётом позиций других людей;

коммуникативная компетентность — способность вступать в коммуникацию с целью быть понятым;

предметная компетентность — способность анализировать и действовать с позиции отдельных областей человеческой культуры».

Видно, что обойтись, например, понятием «умение» в таком случае нельзя. Каждая из рассматриваемых компетентностей включает большой комплекс умений, но, видимо, не только умений. Так или иначе, понадобится особый термин, даже если компетентность во множественном числе нам не нравится. Придумаем какие-нибудь «метаумения», позаимствуем у американских коллег «metacognition», ещё как-то вывернемся. В этом смысле я вижу новое явление в педагогике, нуждающееся в соответствующем термине. Почему бы и не «компетентность» с множественным числом?

- **автономизационную** — быть способным к саморазвитию, способность к самоопределению, самообразованию, конкурентоспособности;
- **социальную** — уметь жить и работать с людьми, с близкими, в трудовом коллективе, в команде;
- **продуктивную** — уметь работать и зарабатывать, быть способным создать собственный продукт, принимать решения и нести ответственность за них;
- **нравственную** — готовность, способность и потребность жить по традиционным нравственным законам.

Этот состав ключевых суперкомпетентностей содержится в рекомендациях ЮНЕСКО и в «Концепции модернизации российского образования».

Компетентности — это **деятельностные** характеристики человека, поэтому их классификация прежде всего должна быть адекватна классификации деятельностей. В самом общем плане это **трудовая, учебная, игровая и коммуникативная** компетентности. Сюда же можно отнести:

- классификацию компетентностей по объекту, на который направлена деятельность; она даёт компетентности в областях: человек — человек, человек — техника, человек — художественный образ, человек — природа, человек — знаковая система;
- **профессиональную** компетентность в области отдельных классов и групп профессий;
- **предметную** компетентность в конкретном деле (специальность);
- **профильную** компетентность в свете современной ориентации школы на профильное обучение.

Особые компетентности требуются в различных сферах общественной жизни: в сфере быта, гражданско-общественной, в области искусства, в спорте и т.д.

Компетентности являются также **знаниевыми** характеристиками и классифицируются по областям общественного знания (компетентности в области наук — в математике, в физике, в гуманитарных науках, в биологии и т.д.), по отраслям общественного производства (в области энергетики, транспорта, связи, обороны, сельского хозяйства и т.д.).

Как **психологическая** характеристика понятие компетентности включает не только когнитивную (знания) и операционально-технологическую (деятельностную) составляющие, а также мотивационную (эмоциональную), этическую, социальную и поведенческую.



Поскольку основу компетентности составляют **способности**, то каждой из них должна отвечать своя компетентность. Самым общим видам способностей будут соответствовать виды компетентностей в физической культуре, в умственной сфере, общеучебная, практическая, исполнительская, творческая, художественная, техническая, а также педагогическая, психологическая, социальная и т.п.

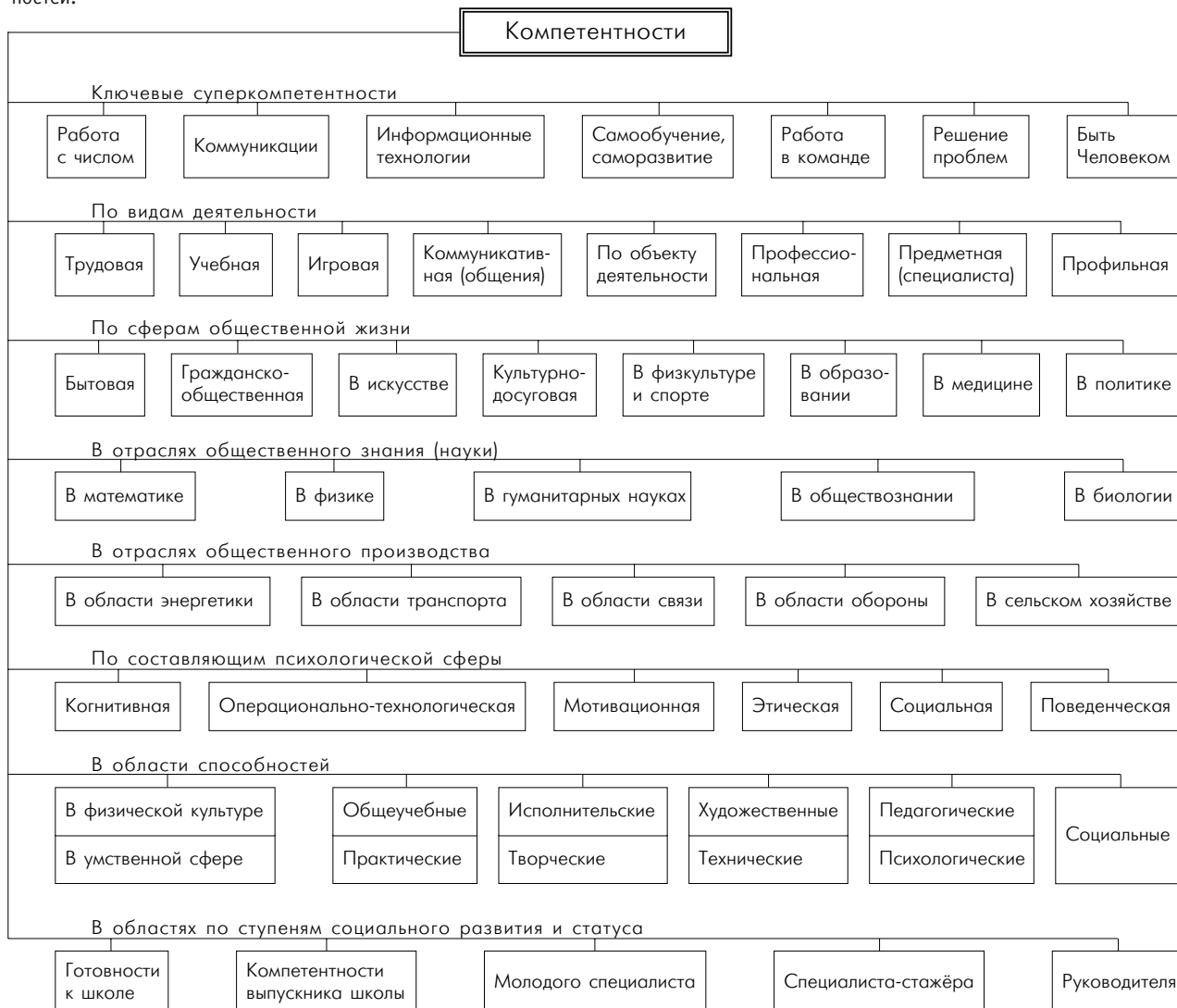
Сообразно **ступеням социального развития и статусу** можно выделить:

- готовность ребёнка к школе;
- компетентность выпускника;
- компетентность молодого специалиста;
- компетентность специалиста со стажем работы.

Ознакомьтесь со схемой иерархии компетентностей.

Смысл этой дискуссии в поиске смысла

Подводить итог обсуждению проблемы, наверное, рановато. Постановка вопроса о существовании множественного числа у терминов — виновников дискуссии послужила, как видим, только поводом к обсуждению педагогического смысла понятий «компетенция» и «компетентность». Согласен с мнением профессора М.Е. Бершадского, что не стоит «придавать *слишком* большого значения грамматической стороне дела». По крайней мере, не эта проблема главная для педагога. А казусы, связанные с переводом иностранных слов на русский язык, ещё будут возникать. Но это не подвластно нам. Чем вызвана моя попытка приблизиться к адекватному пониманию терминов «компетенция» и «компетентность» в образовательной деятельности? Стремлением «соответствовать» или искренним желанием ра-





зобораться и понять научный смысл? Если по совести, есть и то и другое.

Будь моя воля, вполне бы обошёлся традиционным «умением» школьника. Но, по-видимому, «поезд уже ушёл», и компетентность выпускника школы вместе с его компетенцией ворвались в российскую педагогику. Даже нормативные документы предписывают учителю работать с этой терминологией. И, возможно, уже скоро будем отчитываться перед управлениями образования о процентах выпускников, обладающих той или иной компетентностью.

Если перефразировать название известной работы профессора В.В. Гузеева «Образовательная технология: от приёма до философии», то и для наших терминов можно построить похожую перспективу: образовательная компетентность: от перечня умений до философии. Наверное, такие уж мы люди, что расположены к масштабному осмыслению сути в любом, даже малом деле. «Компетенцию» школьника ожидает та же судьба, что и «образовательную технологию». Мы возведём её в высокую теоретическую ипостась.

И всё же без «компетентности» обозначать качественный уровень подготовки выпускника мы вынуждены как «осведомлённость» или «профессиональность» выпускника, что звучит некоторым диссонансом. А вот «компетентный выпускник», по-моему, вполне приемлемо. Следует только договориться, как это понимать. В комментарии профессора М.Е. Бершадского, на мой взгляд, как раз оправдывается присутствие термина «компетентность» в педагогике. Действительно, простая замена его на близкое понятие приводит к сложному восприятию фразы. Но высокое качество учебных умений уместно обозначить по-особому и кратко. А переводить на «привычный» язык специальную терминологию не всегда целесообразно. Мы всё-таки обсуждаем понятийный аппарат научной педагогики. Нам ведь не приходит в голову делать замечание физикам-теоретикам, когда они говорят о кварке красного цвета, который никто не видел и не увидит. Всё дело в нашем бытовом и несовершенном понимании слова «цвет». По-видимому, над этим и пошутили физики в своё время, приписав кваркам различные цвета.

И ещё один пример, актуализирующий проблему. Выпускники школ, награждённые золотыми или серебряными медалями, должны обладать самым высоким уровнем ЗУНов. И это официально признаётся всеми компетентными инстанциями. Однако бывает (и, к сожалению, не редко), что медалисты не выдерживают конкурсных экзаменов в вузы. Значит, у них не хватило компетентности в применении знаний, умений и навыков в сложной нестандартной ситуации конкурса, а сами ЗУНЫ, наверное, были, и не маленькие. Такого рода издержки отечественного образования связаны, как мы знаем, с большим объёмом фактического материала, который должен освоить школьник, и с неэффективностью методик (а теперь уже и технологий) обучения. Знаний много, умений (репродуктивного уровня) тоже немало, устойчивые навыки мы сможем сформировать (пусть за счёт перегрузки ребёнка). Впихнём ногами (по Е.А. Ямбургу) огромный объём ЗУНов в голову ученика. Но проблема остаётся — компетентности нет. (Термин «компетентность» вполне на месте и актуализирует проблему, которая тоже, к сожалению, на месте.) Участники нашей дискуссии обозначают некоторую перспективу.

Наряду с классификацией компетенций, существуют также и уровни компетентности: от «полной некомпетентности», то есть неспособности справиться с появляющимися проблемами и требованиями, до «высокой компетентности» — конкурентоспособности и талантливости.

Психолого-педагогический инструментарий для определения этих уровней в педагогической практике пока не разработан, это — дело ближайшего времени.

Литература

Делор Ж. Образование: Необходимая утопия (доклад ЮНЕСКО) // Педагогика. 1998. № 5. С. 3–24.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: Логос, 2002. С. 48.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.

Петровская Л.А. Компетентность в общении. М., 1996.

Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2001.

Рягин С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе // Школьные технологии. 2003. № 3.

Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.

г. Ярославль