

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ (АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ)



Корчемный Пётр Антонович, заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор, инспектор группы инспекторов Министерства обороны Российской Федерации; e-mail: korchemny-petr@yandex.ru

РЕЗЮМЕ

Основной целью исследования является акмеологическое, сущностное раскрытие базовых понятий компетентностного подхода — компетентности и компетенций — как не тождественных друг другу, которые в течение последних 15–20 лет активно внедрялись в теорию и практику профессионального обучения. Результаты проведенных 280 бесед-интервью (с анализом критических инцидентов профессиональной деятельности) с успешными исполнителями — психологами, социальными работниками, госслужащими — позволили дать авторское определение компетенций, выявить структуру профессионально важных качеств успешного и неуспешного исполнителя и показать, что в структуре понятий «компетентность» и «компетенции» наличествуют одни и те же качества, но степень их выраженности существенно отличается, особенно по таким из них, как интуиция, мудрость, намерения, неявные знания, профессиональный опыт. Впервые в качестве методологического основания компетентностного подхода обосновывается концепция К.К. Платонова (индивидуальная траектория формирования профессионального мастерства) на примере обучения курсантов-летчиков. Показано, что компетентность формируется в ходе предметного обучения на нижележащих уровнях траектории (мотивы, знания, начальные умения, простые навыки, сложные навыки, тогда как компетенции, выступая как интегративный результат сформированных мотивов, знаний, простых и сложных навыков, формируются на уровне сложных умений и мастерства. Содержание компетентности опосредовано формированием психических образований обучаемых, часть из которых выступает в виде базовых качеств (мотивы, знания, начальные умения, простые и сложные навыки, Я-концепция), которые одновременно выступают и в качестве базовых компетенций, формирование которых осуществляется в виде межпредметного обучения, а также в процессе приобретения жизненного и профессионального опыта. Делается попытка выявления роли и места явных и неявных знаний в формировании компетентности и компетенций.

Ключевые слова: академический интеллект, практический интеллект, явные и неявные знания, компетентность, компетенции (общекультурные и профессиональные), базовые качества, базовые компетенции, ключевые профессиональные компетенции, профессиональный опыт.

Продолжая разговор о причинах некоторого торжества во внедрении компетентностного подхода в российское образование, следует отметить, что в среде ученых высшей категории имела место некая вольность в трактовке основных понятий компетентностного подхода, без глубокого психолого-педагогического анализа их сущности. Так, И.А. Зимняя, выступавшая на одном из зарубежных симпозиумов, подражая зарубежным исследователям, в частности В. Хутмахеру, сделала следующее умозаключение: «Однако с учетом того, что многие исследователи не разделяют эти понятия, далее в ряде случаев они будут приводиться вместе (компетенция/компетентность)» [10, с. 35]. Возникает вопрос, кто эти многие исследователи и почему не разделяют эти понятия; может, они и не могут их разделить, а может, не разделяют потому, чтобы ввести в заблуждение тех конформистов и приверженцев зарубежной науки, которые не хотят принимать иную точку зрения. Тем самым уже на методологическом уровне как бы рекомендуется не тратить усилий на научное обоснование базовых понятий компетентностного подхода, в частности «компетентности» и «компетенций», то есть ставится заслон дальнейшему исследованию основных базовых понятий компетентностного подхода в образовании.

Нельзя не отметить, что в свете требований Болонского процесса в России было принято достаточное количество нормативных документов, на первый взгляд способствующих его внедрению в систему профессионального образования в России. Более того, в условиях массового сокращения штатных единиц, в штатах гражданских и военных образовательных организаций, целевым предназначением введены группы и даже Центры менеджмента качества образовательного процесса. То есть организационно-штатных мероприятий, подкрепленных нормативно-правовыми актами, которые были направлены на обеспечение внедрения компетентностного подхода, было предостаточно. В стратегии и тактике работы образователь-

ных организаций произошла резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенции», «компетентность» обучающихся. Тем самым компетентностный подход в российском образовании фиксируется как стратегическая линия в его модернизации. Вместе с тем, все-таки не хватило совсем малого: разобраться в сути и структуре основных базовых понятий компетентностного подхода.

Да, действительно, компетентностный подход для нас дело новое. Говоря о правильности выбора методологического подхода в зарождении научного знания, Л.С. Выготский предостерегал «о необходимости — на известной ступени знания — критически согласовать разнородные данные, привести в систему разрозненные законы, осмыслить и проверить результаты, прочистить методы и основные понятия, заложить фундаментальные принципы; одним словом, свести начала и концы знания — из всего *этого* и рождается общая наука» [4, с. 292]. А вот этого как раз сделано и не было.

Сегодня в научной психолого-педагогической литературе можно встретить рассуждения авторов о том, что между компетентностным и квалификационным подходами имеется значительная разница по многим показателям [1, с. 87–101]. На термин «квалификационный подход» было наложено соответствующее табу, никто не пояснил профессорско-преподавательскому составу, почему это было сделано и — самое главное — что же делать дальше. Колоссальные усилия человеческого потенциала профессорско-преподавательского состава были направлены на создание внешней видимости целевой, продуктивной работы. Вместо учебно-методических комплексов начали разрабатывать рабочие программы, вводя новые разделы, касающиеся форм и методов обучения, контроля успеваемости и т. д. Профессорско-преподавательский состав устал от неведения того, куда и зачем мы так интенсивно идем, перестал задавать вопросы руководству и по так называемому принципу «выученной беспомощности» молча делал то, что ему рекомендовалось свыше: перерабатывал рабочие программы под требования новых общегосударственных стандартов, проявлял инициативу и творчество для нахождения предметов, совокупность которых как бы формирует ту или иную компетенцию. В итоге уже по итогам первого курса у будущего специалиста, бакалавра, магистра в той или иной мере формировалось более 60% рекомендованных Госстандартом компетенций.

Профессорско-преподавательский состав всё больше задается вопросом, из каких предметов, соображений, логических умозаключений необходимо формировать не 8–10 компетенций в период четырехлетнего или пятилетнего обучения, а 30–40, а то и более, компетенций. Никто нигде не показывает, как определялись данные компетенции, которые содержательно никак не отличались от давным-давно известных профессионально важных качеств специалиста. Создавалось впечатление, что данные компетенции не исследовались, а были взяты интуитивно, исходя из накопленного профессионального опыта того или иного разработчика государственного образовательного стандарта.

Лично я имел, к сожалению, негативный опыт, работая в должности научного сотрудника в отделе менеджмента качества образования, когда на вопрос о необходимости проведения исследования в интересах научного обоснования и уточнения, какими компетенциями должен обладать выпускник образовательной организации, например психолог, получающий диплом об окончании вуза, моим непосредственным начальником было сказано: «Компетенции уже определены Государственным образовательным стандартом, они утверждены Министерством образования, и их нечего исследовать, их нужно формировать. Вот о чем надо думать». Другими словами, в общественном мнении установилась слепая вера в то, что если кто-то свыше сказал что-то, то это надо неукоснительно выполнять. А где научные доказательства, почему должно быть именно так? Данная ситуация примерно схожа с ситуациями и в других структурах, институтах и ведомствах. Об одном из них, институте Суда присяжных, очень метко сказал Президент Российской Федерации: «Почему должно быть именно 12 человек, почему не 10, 8 и т. д.; кто это исследовал, кто установил, что 12 человек, какие и кем были проведены научные исследования?» Та же ситуация и с количеством, наименованием и содержанием компетенций по той или иной специальности.

Поэтому, прежде чем перейти к изложению сущности и содержания основных понятий компетентностного подхода, мы считаем целесообразным провести сравнительный анализ квалификационного (знаниевого, традиционного) — и компетентностного подходов в образовании (табл. 1).

Результаты сравнительного анализа квалификационного и компетентностного подходов приводят нас к *первому выводу*: в компетенции З (знания) У (умения) Н (навыки) не отрицаются; напротив, некоторые из них выступают в качестве базовых компетенций и как бы надстраиваются над процессом учебной деятельности, а порой и составляют его [5].

Второй вывод состоит в том, что центральным моментом организации компетентностно-ориентированного обучения является принцип ответственности и инициативы самих обучаемых, когда происходит смещение акцентов с односторонней авторитарной позиции преподавателя, ретранслятора знаний, на активную, ответственную и самостоятельную позицию в учении курсантов, слушателей и студентов.

Другими словами, в компетентностном подходе принципиально меняется роль преподавателя в учебно-воспитательном процессе: преподаватель — это не ретранслятор знаний, даже правильных, а прежде всего организатор, менеджер учебного процесса, который выстраивает его таким образом, чтобы сподвигнуть обучаемых на самостоятельный поиск истины. Видный немецкий педагог А. Дистерверг говорил: «Плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить» [8].

Если поставить вопрос, а что же все-таки представляют собой компетентность и компетенции, следует отметить, что в научной литературе можно встретить более 400 определений компетентности и компетенций, и поэтому вычленить их сущностные стороны весьма нелегко.

**Сравнительный анализ квалификационного и компетентностного подходов
в образовании по различным основаниям**

Основание	Квалификационный подход	Компетентностный подход
Цели	ЗУНЫ (должны знать то-то и то-то, уметь то-то и то-то) «Что нового узнал?» Решение проблем как способ закрепления знаний	Овладение способностью творчески решать проблемы на основе полученных знаний и умений в усложненных условиях. «Чему научился?» Решение проблем как смысл образовательной деятельности
Смысл образовательной деятельности	Увеличить объем полученных знаний	Расширение круга проблем, к творческому решению которых подготовлены выпускники
Основной метод обучения	Объяснительно-иллюстративный	Развивающего обучения
Отбор учебного материала	Содержание предмета соответствует содержанию базовой науки «Чему учу?»	Содержание предмета определяется логикой познавательной деятельности (индивидуализация образовательных маршрутов) «С помощью чего учу?»
Технологии	Формы и методы соответствуют запланированной цели, то есть формированию ЗУН	Введение технологий, имеющих интерактивный характер , обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся, направленную на достижение поставленной цели
Результат	ЗУНЫ	Сформированность общекультурных и профессиональных компетенций

Таблица 2

**Сравнительная характеристика качеств компетентности
и компетенции**

Качества компетентности	Качества компетенции
Мотивы, ценности, Я-концепция, явные знания, начальные умения, простые и сложные навыки, психофизиологические свойства, способы деятельности, профессиональные и личностные качества специалиста, его опыт, отношение к деятельности и теоретико-прикладная подготовленность к практическому применению знаний	Интуиция, мудрость, намерения, профессиональный опыт, неявные знания, мотивы, ценности, Я-концепция, простые и сложные навыки, психофизиологические свойства, способы деятельности, сложные умения, профессиональные и личностные качества специалиста, его отношение к деятельности и теоретико-прикладная подготовленность к практическому применению знаний, навыков и умений

Нами были проведены исследования сущностного содержания компетентности и компетенций. Говоря о конкретных качествах, которые составляют их содержание, обобщенных подобных исследований в доступной нам литературе мы, к сожалению, не нашли. Хотя в ряде научных работ можно встретить *сравнительную характеристику понятий «компетентность» и «компетенции»*. Но какой-либо четкой структуры и содержания ее основных компонентов авторы этих работ не приводят.

Проведенные нами контент-анализ отдельных источников и беседы-интервью с успешными исполнителями (это психологи, социальные работники, госслужащие, всего 280 человек) позволили выявить, что компетенции и компетентность включают в себя практически почти одни и те же качества. Однако уровень их значимости и представленности в них существенно отличается. В частности, в компетенциях на первом месте стоят такие из них, как интуиция, мудрость, профессиональный опыт, неявные знания и намерения, тогда как в компетентности они значимо не выделяются на фоне других (табл. 2).

Похожая картина наблюдалась при исследовании сущностного содержания таких понятий психологи-

ческой подготовки, как психологическая готовность и психологическая устойчивость. Это приводило к массе неточностей и путанице в процессе исследования.

Примечание. Оба подхода включают в себя собственно ценностные ориентации, смыслы, знания и нравственные убеждения, личностные качества (мотивация, интуиция, мудрость, намерения, профессиональный опыт, мотивационно-волевые качества).

Одни авторы, называя те или иные качества, относят их к психологической готовности, другие относят те же качества к психологической устойчивости [2, с. 152]. Выйти из данного положения помогли проведенный опрос летного состава, несущего боевое дежурство, что требует от него ежесекундно находиться в постоянной готовности к выполнению боевого задания, а также опрос летного состава, который вел боевые действия в Республике Афганистан на протяжении 1–2 лет. Обработка полученных результатов с помощью методов математической статистики позволила выявить достаточно любопытный научный факт: оказалось, что состоянию психологической готовности и состоянию психологической устойчивости присущи одни и те же качества, которые были объединены в отдельные кластеры — мотивационный, интеллекту-

Таблица 3

**Ранги компонентов психологической готовности
и психологической устойчивости**

Компонент	Ранг компонента в состоянии готовности	Ранг компонента в состоянии устойчивости
Волевой	5	1
Интеллектуальный	3	4
Мотивационный	1	2
Моторный	4	6
Познавательный	2	5
Эмоциональный	6	3

альный, познавательный, эмоциональный, операциональный и волевой [12, с. 56–99]. Проведенные опросы показали, что в состоянии психологической готовности доминировали мотивационный, познавательный и интеллектуальный компоненты, тогда как в состоянии психологической устойчивости на первые места выдвигались уже другие компоненты — волевой, мотивационный и эмоциональный (табл. 3).

Серьезной причиной «пробуксовки» в становлении компетентностного подхода в российском образовании является нечеткость формулировок основных базовых понятий, в том числе и на нормативно-правовом уровне. В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации», по которому мы работаем с 1 сентября 2013 года, определение понятия *компетенции* вообще отсутствует. Между тем даны определения *профессионального обучения* и *профессионального образования*, что еще в большей степени запутало профессорско-преподавательский состав и обучаемых.

Профессиональное обучение — вид образования, который направлен на приобретение обучающимися *знаний, умений, навыков* и на формирование *компетенций*, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий).

Профессиональное образование — вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ *знаний, умений, навыков* и на формирование *компетенций* определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и выполнять работу по конкретной профессии или специальности.

Некий диссонанс в понимание сущности компетентностного подхода внесла статья В.А. Болотова и В.В. Серикова «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе» [3, с. 8–14]. В ней приведено определение компетентностной модели образования; обоснована классификация компетенций по разным основаниям; представлены возможные пути ее реализации в условиях общего среднего образования; определяются причины, по которым неизбежен переход к компетентностной модели формирования личности специалиста. Однако в этой статье не высказано отношение к идее тождества таких понятий, как компетентность и компетенции, которые

уже твердо закрепились в сознании психолого-педагогической общественности и отсутствие разграничения которых тормозило внедрение компетентностного подхода [18].

Кроме того, в научных журналах, на заседании и в решении президиума РАО по вопросу «Компетентностный подход в образовании в перспективе Болонского процесса» постоянно подчеркивается, что «компетенция или компетентность есть некоторое интегративное качество субъекта, которое включает в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты и которое проявляется в успешных действиях в какой-либо области».

Другими словами, мы сами себя запутали по причине недостаточно полного исследования компетенций и компетентности, чему в значительной степени способствовало слепое подражание зарубежным исследованиям.

Чтобы завершить вопрос раскрытия основных базовых понятий компетентностного подхода, необходимо определиться с толкованием самого понятия «компетенции». В предыдущей статье частично рассматривалась тема неудачного выбора методологического основания в исследовании сущности и содержания компетентностного подхода в образовании [13, с. 118–125]. Это связано с тем, что мы последовали примеру зарубежных исследователей, которые отождествляют понятия «компетентность» и «компетенции». В то же время многие зарубежные исследователи в своей практической работе руководствуются другой установкой, в частности выводом В. Хутмахеера о том, что понятие «компетенция» ближе к понятию *«знаю как»*, чем к полю *«знаю что»* [19]. В соответствии с данной методологической посылкой и выстраиваются рамки дальнейших исследований, когда большое внимание уделяется роли и месту академического и практического интеллектов [14, с. 272], что способствовало не утверждению о том, что эти два понятия тождественны, а прямо наоборот — что они имеют различные составляющие качества и базируются как бы на одном и том же знании, но совершенно другого порядка. Так, например, если в основе понятия «компетентность» лежат *явные* знания как знания, представляющие собой информацию, которая воспринимается и осознается одинаково всеми субъектами, которым известны ее семантика, правила образования и преобразования, то в основе понятия «компетенции» лежат *неявные* знания, которые способствуют успешной практической деятельности в различных областях [17]. Это весьма специфический способ существования сознания.

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной компетентностному подходу, позволил нам сделать вывод о том, что в ней можно встретить значительное количество самых разных определений понятия «компетенции», которые подчас противоречат друг другу. Поэтому мы пошли несколько иным путем. Из полученного результата опроса успешных исполнителей были вычленены те психологические качества, которые позволяли им наиболее успешно решать проблемную задачу. Наши данные сравнивались с результатами, полученными учеными МГУ имени М.В. Ломоносова Т.И. Базаровым, А.К. Ерофеевым и А.Г. Шмелёвым, которые были доведены

Результаты исследований по проблеме «компетенции»

Ранг	Содержание определения компетенции	Авторы данной формулировки
1	Компетенция — способность к мобилизации (применению) имеющихся психических образований (знаний, навыков и умений) в интересах достижения поставленной цели в конкретной ситуации	Корчемный П.А., Климова Е.М.
2	Компетенция — совокупность качеств	Красильников Ю.В., Хуторской А.В., Шадриков В.Д., Леднёв В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В., Сейн М. Спенсер
3	Компетенция — осведомленность, полномочия, обязанности	Ожегов С.И., Шведов Н.Ю., Шадриков В.Д., Хуторской А.В., Русова Н.Ю., Филатова Л.О.

до научной общественности на заседании, проведенном на факультете психологии МГУ 2 февраля 2009 г. Это было совместное заседание (круглый стол) Московского отделения Российского психологического общества и кафедры психологии труда и инженерной психологии МГУ, посвященное концептуально-терминологической проблеме, связанной с понятиями «компетенции» и «профессионально важные качества» [1, с. 87–101]. Результаты этих двух независимых друг от друга исследований приведены в табл. 4.

Как видно из табл. 4, третье место по рангу заняла формулировка, характеризующая компетенцию через осведомленность, полномочия и обязанности исполнителя.

Второе место по рангу заняла формулировка, определяющая компетенцию как совокупность качеств. Следует отметить, что формулировка «компетенция — совокупность качеств» заняла второе место и в исследовании психологов МГУ.

Первое место по рангу заняла формулировка: «Компетенция — способность к мобилизации (применению) имеющихся психических образований (знаний, навыков и умений) в интересах достижения поставленной цели в конкретной ситуации». В исследованиях психологов МГУ подобная формулировка заняла третье место по рангу, но по отдельным критериям она явно выделялась в сторону более высоких рангов. На наш взгляд, такое положение стало возможным по причине невключения в опросный лист данной формулировки в число тех 16 определений, которые были представлены экспертам — докторам и кандидатам психологических наук.

Будет уместным привести достаточно интересный подход зарубежных исследователей, касающийся связи наиболее важных профессионально значимых качеств и компетенций. В исследованиях Сейн М. Спенсер, с опорой на определение компетенций как базовых качеств людей [14, с. 9], выделено *пять* типов таких качеств, которые в процессе деятельности выступают как базовые компетенции:

- мотивы;
- психофизиологические особенности (или свойства);
- Я-концепция;
- знания;
- навыки и умения [14, с. 15–25].

Изложенный научный факт открывает дорогу концепции траектории формирования летного мастерства,

отлично разработанной советским ученым доктором психологических и медицинских наук К.К. Платоновым (1906–1984). После известного Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) К.К. Платонов организовал исследовательскую лабораторию формирования летных навыков при Качинской школе пилотов, где в 1937–1940 гг. и разработал, совместно с коллегами, данную концепцию (рис. 1).

И было бы очередной методологической ошибкой обойти вниманием реальные исследования, проведенные виднейшим авиационным психологом К.К. Платоновым и его коллегами. Разработанная и апробированная концепция индивидуальной траектории формирования летного профессионального мастерства раскрывает сущность и содержание формирования компетентности и компетенций на опыте психологического анализа летной успеваемости курсантов военного авиационного училища летчиков (штурманов).

В соответствии с указанным подходом компетентность формируется на этапах закрепления мотивации, явных знаний, начальных умений, простых и сложных навыков и включает в себя «не только когнитивную и операционально-технологическую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие. Реально она включает результаты обучения (явные и неявные знания), навыки (простые и сложные) и умения (начальные), систему ценностных ориентаций, привычки и т. д. Компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции» [6, с. 34–42]. В обычных повседневных условиях жизнедеятельности исполнителю вполне достаточно наличия компетентности, когда по ранее усвоенному алгоритму эффективно решаются встающие перед ним задачи.

Но жизнь требует от исполнителя постоянного устойчивого результата в изменяющихся условиях, их постоянного и тщательного учета. И в этот момент начинают проявлять себя сформированные ранее компетенции как особый результат образования, выражающийся в готовности к мобилизации внутренних и внешних ресурсов для эффективной деятельности в ситуации неопределенности. Именно компетенции необходимы исполнителю в проблемных ситуациях, когда отработанного ранее алгоритма недостаточно и требуется выход исполнителя на следующую ступеньку индивидуальной траектории профессионального мастерства [11], на уровень сложных умений — как творческого применения знаний, навыков

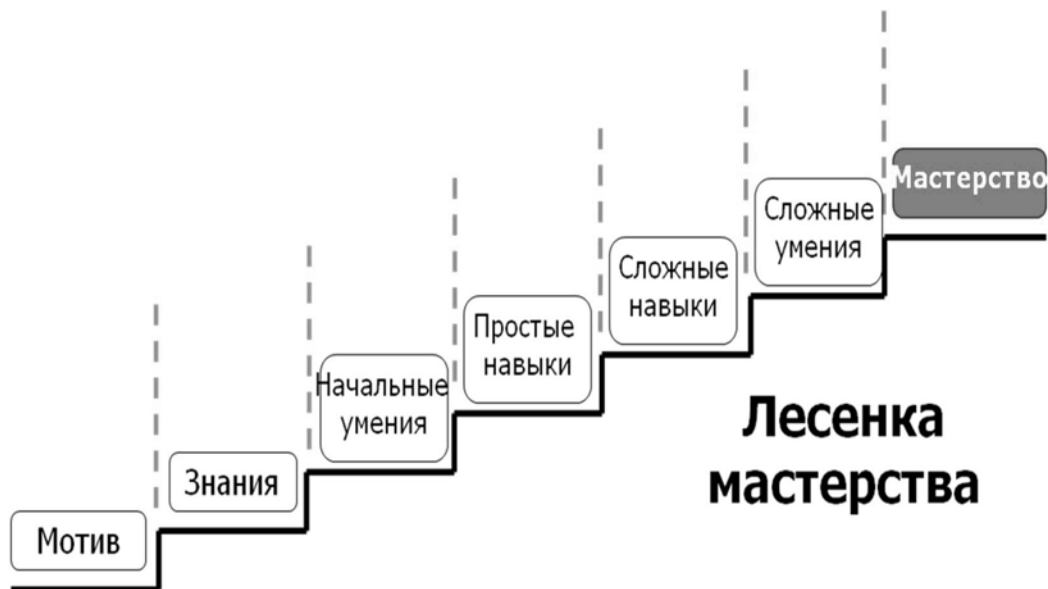


Рис. 1. Траектория формирования летного профессионального мастерства, разработанная К. К. Платоновым и его коллегами

и умений в усложняющихся условиях деятельности. Иными словами, компетенции характеризуются последующим переходом на очередную ступеньку формирования мастерства, то есть на ступеньку сложных умений. Именно они позволяют человеку проявлять творчество и находчивость в оперативном и адекватном реагировании на изменяющуюся обстановку. Только на уровне сложных умений начинают формироваться ключевые профессиональные компетенции, которые отличаются своей многофункциональностью, надпредметностью и междисциплинарностью [6; 7]. Они применимы в различных ситуациях не только в вузе или школе, но и на работе, в семье, в экономической и политической сферах.

Вместе с тем очень важно заметить, что ключевые компетенции требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного, аналитического, концептуального и критического мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки и т. д. Они многомерны, так как включают в себя различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

Мотивы, явные знания, начальные умения, простые и сложные навыки формируются в процессе начального, предметного и межпредметного обучения. Фактически большинство сложившихся образовательных систем этим уровнем и довольствуются. Базовые же ключевые профессиональные компетенции формируются на метапредметном, или надпредметном, уровне.

Таким образом, из вышесказанного видно, что компетентность и компетенции далеко не тождественные понятия. Мы рассматриваем компетенции как одну из многих составляющих компетентности, как ее содержательное начало. Вместе с тем мы разделяем позицию тех исследователей (О.М. Бобиенко, В.А. Девисилов, М.Д. Ильязова), кто понятия «компетенции» и «профессиональные компетенции» употребляет как тождественные, используя их применительно к профессиональному образованию. Более того, соотно-

сенность компетенций с тем или иным комплексом профессиональных умений и навыков, который формируется у будущего специалиста в ходе подготовки в вузе, является для нас одним из принципиальных свойств компетенций.

Хотел бы высказать свое мнение: опыт подготовки летчиков в высших военных авиационных училищах может послужить тем идеалом в формировании компетенций, стремление к которому позволит нам в полной мере решить задачу внедрения компетентного подхода в российском образовании. Константин Константинович Платонов был назначен официальным оппонентом по моей кандидатской диссертации по теме «Психологические аспекты повышения эффективности деятельности летных экипажей по обучению курсантов». И вот когда был подготовлен отзыв и я с ним ознакомился, Константин Константинович прикрепил к нему маленькую записку: «Пётр Антонович, здравствуйте! После ознакомления с отзывом обязательно найдите время встретиться со мной. С уважением, Константин Константинович». В записке он сообщил свой домашний адрес и домашний телефон.

Я, с одной стороны, переживал, может что-то не то, с другой — радовался, что встречу с великим Человеком, психологом, участником Великой Отечественной войны.

Когда мы встретились на квартире Константина Константиновича (еще до защиты мною диссертации), он, по ходу нашего разговора об особенностях подготовки летчиков в современных условиях, сказал мне: «Я очень уважаю летчиков, авиация — это моя стихия. Вы написали прекрасную работу, я ее достойно оценил. Но я не написал одного очень серьезного замечания, которое вы в своей дальнейшей деятельности по обучению курсантов-летчиков должны иметь в виду». Посмотрел на меня и добавил: «Вы понимаете, о чем я говорю». Я несколько растерялся. А он говорит мне: «Вы сформулировали очень хорошую гипотезу, кратко, емко. Но реализовали ее в ходе исследования неправильно. Вам об этом может никто

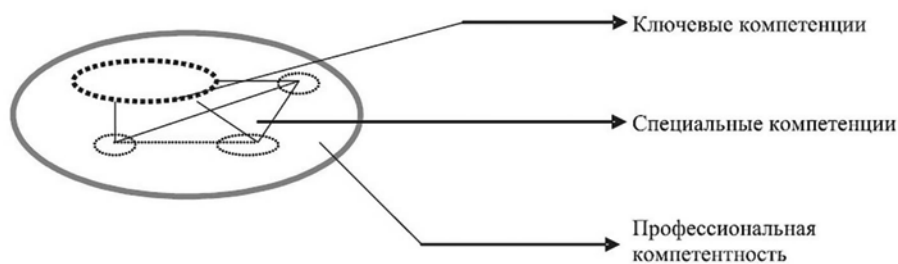


Рис. 2. Структурные соотношения компетенций и компетентности в профессиональном образовании

ничего не сказать, а я скажу, так как сам принимал участие в подготовке курсантов. Если обучать курсанта так, как вы это обосновываете в формирующем эксперименте, то из этого курсанта вы никогда не вырастите настоящего, готового переносить любые тяготы воинской службы боевого летчика; более того, такой курсант вряд ли вспомнит, что хотя бы по праздникам он должен дарить своей любимой жене цветы или другой небольшой, но дорогой для нее подарок. А теперь я скажу, почему я делаю такое серьезное замечание по вашей диссертации. У вас гипотеза сформулирована так: «Экипаж как коллективный педагог». Другими словами, курсанта-летчика обучает не летчик-инструктор, а весь экипаж (штурман-инструктор, бортовой техник, бортовой радист, специалист по парашютно-десантному оборудованию). И чтобы подтвердить эту гипотезу, вы показываете реальный вклад каждого и в целом всего летного экипажа в обучение курсанта. Может, это и правильно, с точки зрения доказательства гипотезы. Ведь у вас весь экипаж прямо танцует вокруг курсанта. А курсант воспринимает это как само собой разумеющееся. Он потихоньку начинает осваивать роли, как можно ничего не делать, а спокойно существовать, как можно «заставить кого то за себя работать» и т. д. У семи нянек дитя без глаза, так гласит народная пословица. Так вот, в ходе обучения курсант под руководством прежде всего летчика-инструктора должен успевать выполнять свои непосредственные обязанности, обязанности летчика-инструктора, штурмана, борттехника, радиста и других членов экипажа, при их наличии в соответствии со штатным расписанием. Да, будет не легко. Но курсанту достаточно будет 10–15 летних дней, чтобы в полной мере освоить обязанности как курсанта-летчика, так и командира; освоить компетенции каждого члена экипажа, потому что он — командир экипажа и должен выполнять всю работу экипажа, путем включения курсанта в те реальные условия, с которыми тот рано или поздно встретится в процессе службы. Вот тогда из него получится подготовленный, готовый прийти на помощь, бескорыстный коллективист; он не бросит товарища в беде, не уйдет с поля боя. Из него вырастет настоящий боевой летчик, мужчина, муж, отец и верный сослуживец. Других «рецептов» я не знаю. Все остальное приведет к неподготовленности курсанта. Он должен в экипаже не только насытиться богатством тех знаний, которыми обладает экипаж в целом, но и телесно наощущаться досыта всеми теми возможными раздражителями, трудностями, бедами и радостями, которые будут реально воздействовать на него».

Сегодня я полностью согласен с Константином Константиновичем, особенно когда речь идет о фор-

мировании компетенций, о чем мы будем вести речь в следующих статьях.

Структурные соотношения компетентности и компетенций приведены на рис. 2.

Исходя из логики, мы можем продолжить уточнение сущности ключевых компетенций посредством разведения понятий «компетенции» и «квалификации».

Как было отмечено выше, на первых этапах утверждения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании ключевые компетенции и ключевые квалификации воспринимались как синонимы. В этом проявлялась естественная потребность теоретиков и практиков педагогики акцентировать в компетентностном подходе императив подготовки специалистов для рынка труда. Характерно, что Европейская классификация образования предписывает устанавливать и описывать квалификационные уровни посредством описания результатов обучения, которые, в свою очередь, определяются на основе знаний, навыков, начальных умений, выступающих в качестве базовых качеств (компетенций) и включающих в себя личностные и профессиональные результаты [16]. Этим, как мы полагаем, подчеркивается прикладной характер компетенций и создаются предпосылки для последовательной и аргументированной дифференциации названных понятий.

Следует отметить, что до уровня сложных умений можно довести каждого, но для этого необходимо время, в течение которого формируются необходимые базовые качества (мотивы, знания, начальные умения, простые и сложные навыки), которые, в соответствии с позицией Сейн М. Спенсера, одновременно являются и базовыми компетенциями как важная и неотъемлемая составная часть компетентности [14, с. 7]. Но овладение уровнем сложных умений может осуществить только подготовленный в психофизиологическом, интеллектуальном отношении исполнитель (обучаемый), который не только имеет соответствующие знания, навыки и умения, но и которому присущи профессиональные черты характера, профессиональные привычки, профессионально важные качества, а также идейные, нравственные, социальные качества личности, ценностные ориентации, Я-концепция и адекватные состояния личности. Их совокупность способствует формированию компетенций как развивающихся в процессе формирования психологической готовности, так и ее обеспечивающее, то есть формирование психологической готовности к действиям в проблемной ситуации в виде приемлемых и адекватных вариантов поведения или мышления, распространяемых

Лесенка мастерства



Рис. 3. Формирование компетенций на уровне сложных умений и мастерства

на широкий круг жизненных ситуаций в значительный период времени. В отличие от компетентности, именно такой набор личностных качеств, свойств и состояний способствует формированию сложных умений, проявляющихся в виде творческого применения явных знаний, простых и сложных навыков и начальных умений в изменяющихся условиях деятельности, которые можно приравнять к определенному уровню как общекультурных, так и профессиональных компетенций [15] (рис. 3).

Возникает закономерный вопрос: какой психологический феномен позволяет собрать воедино всю перечисленную совокупность знаний, навыков, умений, качеств, свойств и состояний, направив их на решение возникшей проблемы? Здесь и проявляется механизм акмеологической составляющей компетентностного подхода. Таким феноменом являются *намерения* человека, которые, имея в основе когнитивную составляющую, включают в себя одновременно и мотивационные, и эмоциональные, и волевые, и познавательные, и конативные составляющие, формирование которых наиболее оптимально реализуется в условиях акмеологического пространства. По сути дела, речь идет о формировании психологической готовности к предстоящей деятельности. Профессиональные намерения в этом случае рассматриваются как психологические образования в структуре сложных форм человеческого поведения.

Следует отметить, что формирование профессиональных намерений на этапе освоения профессионального мастерства в вузе является сложным процессом, на который в числе общих факторов профессионального развития личности (содержание обучения, его качество, мотивы освоения профессии, особенности юношеского возраста и т. п.) оказывают влияние и такие специфические факторы, как конкретные психолого-педагогические условия обучения,

индивидуальные особенности, статус профессии в обществе, своеобразие отношения к будущей профессии со стороны ближайшего окружения [9, с. 11–15]. К сожалению, в психолого-педагогической акмеологической науке практически отсутствуют исследования профессиональных намерений обучаемых и условий их формирования, что в еще большей степени негативно сказывается на понимании механизма формирования компетенций. В то же время именно педагоги-психологи призваны обеспечить психологическое сопровождение обучаемых вне зависимости от того, о каком образовании идет речь — школьном, вузовском и даже послевузовском. Обучаемые должны иметь полное представление о содержании своей будущей профессиональной деятельности, что и обуславливает динамику протекания процесса формирования компетенций.

С учетом важности психологического описания и важности таких качеств, как намерения, интуиция, мудрость, профессиональный опыт и неявные знания в формировании компетенций, мы считаем целесообразным закончить на этом описание содержательной характеристики исследований двух основных понятий акмеологической составляющей компетентностного подхода в образовании — компетентности и компетенций.

В заключение хотелось бы высказать слова благодарности Елене Михайловне Климовой за помощь в проведении бесед-интервью с психологами-студентами и вычленении тех психологических качеств, которые позволяют им успешно решать проблемные задачи.

ССЫЛКИ

[1]. Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелёв А.С. Коллективное определение понятия «компетенции»: по-

пытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания. — М.: Вестник Московского университета. — Серия 14. — 2014. — № 1. — С. 87–101.

[2]. *Бернштейн Н.А.* Физиология движений и физиология активности. — М.: Наука, 1966. — 494 с.

[3]. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8–14.

[4]. *Выготский Л.С.* О психологических системах. Психология. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.

[5]. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса: собрание сочинений в 6 т. — Т. 1. — М., 1982. — 390 с.

[6]. *Гагарин А.В.* Экологическая компетентность личности: сущность, содержание, развитие: монография. — М.: Издательский дом LAP LAMBERT academic publishing, 2006. — 160 с.

[7]. *Гагарин А.В., Базаров Е.Л.* Экологическая компетентность будущих специалистов: психолого-педагогические и психолого-акмеологические аспекты развития. — М.: Изд-во МААН, 2007. — 65 с.

[8]. *Дистерверг А.* Руководство к образованию немецких учителей. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 136–203.

[9]. *Деркач А.А.* Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособности специалиста // Акмеология. — 2013. — № 1. — С. 11–15.

[10]. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. Высшее образование сегодня // Акмеология. — 2003. — № 5. — С. 34–42.

[11]. *Корчемный П.А.* Компетенции: психологические проблемы восприятия, принятия и реализации // Вестник Московского государственного областного университета. — 2013. — № 2. — С. 44–57.

[12]. *Корчемный П.А.* Психологическая подготовка летного состава к боевым действиям: монография. — М.: ВПА им. В.И. Ленина, 1988. — 147 с.

[13]. *Корчемный П.А.* Акмеологическая составляющая компетентностного подхода в образовании // Акмеология. — 2014. — № 4. — С. 118–125.

[14]. *Лайн М., Спенсер мл., Сейн М. Спенсер.* Компетенции на работе; перевод с англ. — М.: ГИППО. 2005. — 384 с.

[15]. *Мельничук А.С.* Многомерный подход к анализу субъективных стратегий развития профессиональных компетенций // Акмеология. — 2012. — № 2. — С. 23–30.

[16]. *Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.* — СПб.: Питер. 2002. — 202 с.

[17]. *Философия и методология науки. Знание явное и неявное / Под ред. В.И. Купцова.* — М.: Аспект-Пресс, 1996. — 501 с.

[18]. *Федотова Г.А.* Развитие дуальной формы профессионального образования (опыт ФРГ и России): автореф. дис. ... д-ра педагог. наук. — М.: Институт развития профессионального образования Министерства образования Российской Федерации; Издательский Центр Академии профессионального образования, 2002. — 32 с.

[19]. *Huttmacher W.* Key Competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

THE SUBSTANTIAL CHARACTERISTIC OF THE BASIC CONCEPTS OF COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION (ACMEOLOGICAL COMPONENT)

Petr A. Korchemnyy, Honored Scientist of Russia, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Inspector of the Inspectors' Group of the Ministry of Defence of the Russian Federation; e-mail: korchemny-petr@yandex.ru

ABSTRACT

The main aim of the study is acmeological, essential disclosure of basic concepts of the competence approach — competence and competency, as not identical to each other, which have been actively introduced to the theory and practice of vocational training within the latest 15–20 years. The results of the conducted 280 conversations-interviews (with the analysis of critical incidents of professional activities) with the successful executives (psychologists, social workers, civil servants) allowed to give the author's definition of competence, identify the structure of professionally important qualities of successful and unsuccessful executives and show that the structure of the concepts «competency» and «competence» contains the same features, but the degree of their intensity differs significantly, particularly that concerns intuition, wisdom, intention, tacit knowledge, professional experience.

For the first time the concept of K.K. Platonov (individual trajectory of formation of professional skill) is substantiated as a methodological base of competence approach by an example of training of pilot trainees. It is shown that the competence is formed during definitive training at lower levels of the trajectory (motivation, knowledge, initial experiences, simple skills, complex skills), while competencies as an integrative result of the formed motives, knowledge, simple and complex skills, are formed at the level of complex skills and mastery. Content of the competency is mediated by the creation of mental formations of learners, some of which act as basic qualities (motives, knowledge, initial skills, self-conception) and at the same time as basic competencies, which are formed in the process of acquiring of life and professional experience. There is made an attempt to identify the role of explicit and implicit knowledge in the formation of competence and competencies. **Key words:** academic intelligence, practical intelligence, implicit and explicit knowledge, competence, competencies (common cultural and professional), basic qualities, basic competencies, key competencies, professional experience.

REFERENCES

- [1]. *Bazarov T. Ju., Erofeev A. K., Shmelev A. S.* Koll-ektivnoe opredelenie ponjatija «kompetencii»: popytka izvlechenija smyslovyh tendencij iz razmytogo jekspertnogo znanija. [Collective definition of the concept «competences»: attempt of extraction of semantic tendencies from vague expert knowledge] // Moscow, Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of the Moscow university]. Serija 14. — 2014. — № 1. — P. 87–101.

- [2]. *Bernshtejn N.A.* Fiziologija dvizenij i fiziologija aktivnosti. [Physiology of movements and physiology of activity]. — Moscow: Nauka, 1966. — 494 p.
- [3]. *Bolotov V.A., Serikov V.V.* Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme. [Competence-based model: from idea to an educational program] // Moscow, Pedagogika [Pedagogics], 2003. — № 10. — P. 8–14.
- [4]. *Vygotskij L.S.* O psihologicheskikh sistemah. Psihologija. [About psychological systems. Psychology]. — Moscow: JeKSMO-Press, 2000. — 1008 p.
- [5]. *Vygotskij L.S.* Istoricheskij smysl psihologicheskogo krizisa. [Historical sense of psychological crisis]. — Moscow, Sobranie sochinenij v 6 t. — T. 1. — 1982. — 390 p.
- [6]. *Gagarin A.V.* Jekologicheskaja kompetentnost' lichnosti: sushhnost', sodержanie, razvitie. [Ecological competence of the personality: essence, maintenance, development]: monografija. — Moscow: LAP LAMBERT academic publishing, 2006. — 160 p.
- [7]. *Gagarin A.B., Bazarov E.L.* Jekologicheskaja kompetentnost' budushhiih specialistov: psihologo-pedagogicheskie i psihologo-akmeologicheskie aspekty razvitija. [Ecological competence of future experts: psychology and pedagogical and psihologo-akmeologichesky aspects of development]. — Moscow: MAAN, 2007. — 65 p.
- [8]. *Disterverg A.* Rukovodstvo k obrazovaniju nemeckih uchitelej. [The management to education of the German teachers.]. — Moscow: Uchpedgiz, 1956. — P. 136–203.
- [9]. *Derkach A.A.* Psihologo-akmeologicheskie osnovanija i sredstva optimizacii lichnostno-professional'nogo razvitija konkurentno-sposobnosti specialista [Psychology and akmeologicheskiye of the basis and means of optimization of personal and professional development of competitiveness of the expert] // Moscow. — Akmeologija [Akmeology]. — 2013. — № 1. — P. 11–15.
- [10]. *Zimnjaja I.A.* Kljuचेvye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata obrazovanija [Key competences — a new paradigm of result of education] // Moscow: Vysshee obrazovanie segodnja. [The Higher education today]. — 2003. — № 5. — P. 34–42.
- [11]. *Korchemnyj P.A.* Kompetencii: psihologicheskie problemy vosprijatija, prinjatija i realizacii [Competences: psychological problems of perception, Moscow: Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta [The Bulletin of the Moscow State Regional University]. — 2013. — № 2. — P. 44–57.
- [12]. *Korchemnyj P.A.* Psihologicheskaja podgotovka letnogo sostava k boevym dejstvijam: monografija [Psychological preparation of an aircrew for military operations. Monograph]. — Moscow: VPA im. V.I. Lenina, 1988. — 147 p.
- [13]. *Korchemnyj P.A.* Akmeologicheskaja sostavljajushaja kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Akmeologicheskaja a component of competence-based approach in education] // Moscow. — Akmeologija [Akmeology]. — 2014. — № 4. — P. 118–125.
- [14]. *Lajn M., Spenser ml. i Sejn M. Spenser.* Kompetencii na rabote. [Competences at work]. — Moscow: HIP-PO, 2005. — 384 p.
- [15]. *Mel'nichuk A.S.* Mnogomernyj podhod k analizu sub'ektivnyh strategij razvitija professional'nyh kompetencij [Multidimensional approach to the analysis of subjective strategy of development of professional competences] // Moscow. — Akmeologija [Akmeology]. — 2012. — № 2. — P. 23–30.
- [16]. *Sternberg R. Dzh., Forsajt Dzh. B., Hedland Dzh. i dr.* Prakticheskij intellekt [Practical intelligence]. — St. Petersburg: Piter, 2002. — 202 p.
- [17]. *Filosofija i metodologija nauki. Znanie javnoe i nejavnoe.* [Philosophy and methodology of science. Knowledge obvious and implicit.] / Pod red V.I. Kupcova. — Moscow: Aspekt-Press, 1996. — 501 p.
- [18]. *Fedotova G.A.* Razvitie dual'noj formy professional'nogo obrazovanija (opyt FRG i Rossii) [Development of a dual form of professional education (experience of Germany and Russia)]: avtore f. dis. ... dokt. pedagog. nauk. — Institut razvitija professional'nogo obrazovanija Ministerstva obrazovanija Rossijskoj Federacii. — Moscow, Izd-skij Centr Akademii professional'nogo obrazovanija, 2002. — 32 p.
- [19]. *Hutmacher Walo.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.