



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СЕМИНАР

**«Россия в Болонском процессе:  
проблемы, задачи, перспективы»**

**И. А. Зимняя**

Труды методологического семинара

**КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
как результативно-целевая  
основа  
компетентностного подхода  
в образовании**

МОСКВА

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР  
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
Московского государственного института стали и  
сплавов  
(технологического университета)  
Сектор гуманизации образования**

---

**Серия: Труды методологического семинара  
«Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи,  
перспективы»**

**И. А. Зимняя**

**КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
как результативно-целевая ос-  
нова  
компетентностного подхода  
в образовании**

**МОСКВА — 2004**

## **О методологическом семинаре «РОССИЯ в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»**

Решением Ученого Совета Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, начиная с 20 мая 2004 г., организован постоянно действующий *методологический семинар «РОССИЯ в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*.

На семинаре планируется обсуждение актуальных вопросов современных подходов к качеству высшего и непрерывного образования, в контексте Болонский реформ, материалов последних Болонских семинаров, результатов исследовательских проектов и т.д.

Курирует работу методологического семинара кафедра системных исследований образования (заведующий кафедрой В.И. Байденко)

Первое занятие методологического семинара состоится **20 мая 2004 г. в 14 час. 00 мин., по адресу:** Москва, Измайловское шоссе, дом 4, зал заседаний Ученого совета Исследовательского центра (проезд: М. «Семеновская»)

Тема первого занятия методологического семинара 20 мая 2004 г.: *«Компетентностный подход в современном профессиональном образовании»*. С лекциями выступят:

- *академик РАО, д-ра психологических наук, профессор И.А. Зимняя*
- *д-р педагогических наук, профессор В.И. Байденко.*
- *д-р педагогических наук, профессор Ю.Г. Татур*

**Телефоны для справок:** 369-67-73, 369-59-51, 369-42-83

**Факс:** 369-58-13

**e-mail:** [rc@rc.edu.ru](mailto:rc@rc.edu.ru)

**Internet:** [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru)

**Контактное лицо:** Протопопова Елена Сергеевна

Директор Исследовательского центра,  
доктор технических наук, профессор

Н.А. Селезнева

---

**УДК 378**  
**ББК 74.202**

И.А. ЗИМНЯЯ

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

© Зимняя И.А., 2004.

© Исследовательский центр  
проблем качества подготовки специалистов, 2004

## **СОДЕРЖАНИЕ**

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>5</b>
<b>1. КОМПЕТЕНТНОСТИ, ПОДХОД – РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>7</b>
<b>2. КОМПЕТЕНЦИИ – КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПОДХОДА .....</b>	<b>11</b>
<b>3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ И КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА КОМПЕТЕНТНОСТИ .....</b>	<b>17</b>
<b>4. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИЕРАРХИИ ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....</b>	<b>29</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>35</b>

## **ВВЕДЕНИЕ**

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации (СДСС) среднего образования для Европы определил те основные, ключевые компетентности, которые в результате образования должны освоить молодые европейцы. Соответственно и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций (компетентностей), что отмечено в текстах «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.) и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Формируемый на этой основе компетентностный подход к образованию рассматривается и в контексте Болонского процесса. Как подчеркивает Н.А. Селезнева, «использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий». Этот подход может и сохранить культурно-исторические, этносоциальные ценности, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие. Это разделяемая

мною позиция разработчиков «Стратегии модернизации содержания общего образования».

В настоящее время делается много попыток включить компетентностную модель в существующую (например, подходы В.А. Болотова, В.В. Серикова), рассмотреть стандарты высшего профессионального образования в компетентностной модели специалиста (Ю.Г. Татур). Эта ситуация требует все более широкого и заинтересованного обсуждения проблемы, что является задачей данной брошюры.

*И.А. Зимняя*

## **1. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД – РЕАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В последнее десятилетие и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» [37, с. 34] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [20] происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании. В то же время анализ литературы по этой проблеме, особенно истории ее становления, показывает, всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий компетенция, компетентность, так и основанного на них подхода к процессу и результату образования. В связи с этим нельзя не согласиться со справедливым замечанием разработчиков «Стратегии модернизации содержания общего образования ...», что «речь не должна идти о быстром и тотальном переходе российской школы на компетентностный подход. Следует ставить вопрос о среднесрочной (3–5 лет) перспективе, связанной с проведением необходимых исследований и разработок» [37, с. 15]. Другими словами, фиксируется необходимость продолжения широкого системного как теоретико-методологического, так и эмпирического изучения этой проблемы.

Предметом данного рассмотрения является теоретико-методологический анализ сущности компетентностного подхода применительно к понятию компетенция/компетентность вообще и социальная компетентность человека, в частности. Проводимый анализ структури-

руется на базе ответов на целый ряд возникающих в ходе такого рассмотрения вопросов:

- *Первый важный вопрос*, – чем вообще была вызвана необходимость введения компетентностного подхода и как соотносится организация на этой основе образовательного процесса с его традиционной ориентацией на ЗУНы? Отметим, что этот вопрос ставится и рассматривается в тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» [37]; в статье Л.Н. Боголюбова «Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения» [7]; в статье В.А. Болотова, В.В. Серикова «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе» [8] и многих других материалах;
- *Второй вопрос* относится к тому, тождественны ли понятия «компетенция» и «компетентность» и если нет, то, что их нетождественность означает для определения подхода как компетентностного, и как в этом случае он соотносится с общей целью образования вообще и российского, в частности, т.е. развитием личности обучающегося;
- *Третий вопрос* – каковы основания выделения и разграничения видов компетентностей, в рассматриваемом нами случае – социальных компетентностей и какова их сущностная характеристика;
- *Четвертый вопрос* относится к рассмотрению того, может ли быть один, в данном случае – компетентностный, подход единственной определяющей образование основой его организации.

Отвечая на первый вопрос о том, чем вызвана необходимость аналитического рассмотрения компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, отмечу, что она, во-первых, обусловлена общеевропейской, да и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики, и в частности, неуклонно нарастающими процессами гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования». Как отмечает один из аналитиков этого процесса А.Н. Афанасьев [2], начавшийся с Лиссабонской конвенции 1997 года «... Болонский процесс является сегодня точкой отсчета интеграции России в Европу». Необходимость вхождения в него России отмечается в целом ряде доку-



ментов Минобразования и науки РФ, а также одним из первых его российских исследователей В.И. Байденко [3, 4, 5]. Существенно, что наряду с универсализацией преобразований в области степеней, циклов обучения (достепенного и послестепенного); уровня степеней для незаконченного высшего образования; обеспечения студенческой и преподавательской мобильности; международного признания степеней, системы образовательных кредитов и их внедрения. Болонский процесс предполагает и определенную терминологическую унификацию [36]. Это относится и к таким терминам, как компетенция/компетентность.

Во-вторых, необходимость включения компетентностного подхода в систему образования, его соответствующее этому преобразование определяется происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы, как «совокупности убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества» [23, с. 220].

Как отмечается в аналитическом обзоре 2003 года «Реформы образования», «... в условиях глобализации мировой экономики смещают акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [33]. Изменение принципа означает и изменение подхода. Здесь зафиксируем исходное для нас содержание понятия «подхода» как определенной позиции, точки зрения, обуславливающей исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (в нашем случае – образования). Подход в словарном толковании В.И. Даля, обозначает «идти под низ чего-то», т.е. находиться *в основе* чего-то. Подход, определяется некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух–трех категориях. Так, например, для системного подхода такой смыслоопределяющей его категорией является «система»; для проблемного подхода – «проблема». Соответственно для рассматриваемого нами компетентностного подхода в качестве таких категорий выступают – «компетенция» и «компетентность» в разном их соотношении друг с другом.

В-третьих, необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс обуславливается предписаниями. Так, если

ранее возникающие и провозглашаемые теоретически обосновывающиеся, практически внедряемые подходы (например, программирование, алгоритмизирование, проблемный, задачный, контекстный, системный, междисциплинарный и др. подходы) рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время и Совет Европы (Совет Культурной Кооперации), и российская «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и компетентностного подхода. Так, в Концепции, например, применительно к общему образованию отмечается, что «общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные *ключевые компетенции*» (выделено – *И.З.*) [20, с. 10]. Это же относится и к высшей профессиональной школе. И еще один довод можно привести в пользу внедрения компетентностного подхода – это использование термина, понятийное содержание которого может быть достаточно широким, и более того, оно может быть произвольно задано. Как отмечают В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, «компетенция» используется вместо знаний, умения, владения и т.д. [24]. При этом, как замечено в обобщающем докладе В. Хутмахера (Walo Hutmacher) на симпозиуме в Берне в 1996 году «Ключевые компетенции для Европы» (Key Competencies for Europe), – «... само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, способность, мастерство, содержательно до сих пор не определено» [46]. В таком случае толкование компетенции/компетентности и их соотношения может быть операционально и сущностно достаточно емким. Именно эта емкость понятия «компетентность» подчеркивается и разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [37].

Закljučая ответ на первый вопрос, сделаем вывод: в силу того, что «... предлагаемый подход к определению ключевых компетентностей соответствует опыту тех стран, в которых в последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых

компетентностей (а это – практически все развитые страны)» [37, с. 15], необходимость его освоения российской образовательной системой очевидна.

## 2. КОМПЕТЕНЦИЯ/КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПОДХОДА

Второй вопрос, возникающий при рассмотрении компетентностного подхода, относится к трактовке самих понятий «компетенция» и «компетентность». Полагаю, что в зависимости от того, как определены эти понятия и их соотношение, может быть понято содержание и самого компетентностного подхода.

Прежде всего отметим, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются. Согласно первому варианту, наиболее эксплицитно представленному в Глоссарии терминов ЕФО (1997) [14], компетенция определяется как:

«1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно.

2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.

3. Способность выполнять особые трудовые функции.

Там же отмечается, что «... термин *компетентность* используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане» (выделено – И.З.) [14, с. 63].

В рамках такого отождествления этих понятий (Л.Н. Болотов [7], В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков [24]) авторы подчеркивают именно практическую направленность компетенций – «Компетенция является, таким образом, сферой отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике» [24, с. 59], а «Компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования» [7, с. 24]. Эта же позиция неразграничения понятий компетенция/компетентность характерна и для большинства зарубежных исследователей этой проблемы. Адвокатирюя второй вариант рассмотрения соотношения понятий компетенция/компетентность, я

прежде всего хочу отметить, что ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) формировалось в 70-х годах в Америке [см. подробнее 43] в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачузетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отметил тогда Н. Хомский, «... мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим – слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции» [40, с. 9]. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию ... противопоставление, *вводимое мною*, связано с сосюровским противопоставлением *языка* и *речи*, но необходимо ... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как *системы порождающих процессов*» [Там же, с. 10] (выделено – И.З.). Обратим здесь внимание на то, что именно «употребление» – есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности» в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека. В то же время (1959) в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence», категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию [44].

Таким образом, в 60-х годах прошлого века уже как бы было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее и трактуется нами как *основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека*. При этом отметим, что сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» широко использовались и ранее – в быту, литературе; его толкование приводилось в словарях. Так, например, в «Кратком словаре иностранных слов» (М., 1952 г.) приводится следующее определение: «компетентный (лат. *competens, competentis*

надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо». При этом заметим, что когда говорят «Это не в моей компетенции», то чаще всего имеют в виду именно второе значение; когда же говорят «Он не компетентен», тем более, «профессионально не компетентен», то имеют в виду отсутствие знаний, умений, опыта и др.

Проведенный анализ работ по проблеме компетенции/компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куница, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволил условно выделить три этапа становления СВЕ-подхода в образовании.

Первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в *научный* аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности [32]. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [32, с. 253]. При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [Там же, с. 258]. Полный список 37 видов компетентностей текстуально по Дж. Равену приведен в статье И.А. Зимней [19, с. 36].

В этом списке дано очень дифференцированное рассмотрение видов компетентности, в котором обращает на себя внимание широкая представленность в различных приводимых Дж. Равеном видах компетентностей таких категорий, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль».

Важно отметить, что исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, выделяя от 3-х до 37 видов, но и строить обучение, имея в виду ее формирование как конечного результата этого процесса (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская). Для разных деятельностей исследователи выделяют различные виды компетентности. Например, при разработке уровней владения иностранным языком внутри языковой компетенции/компетентности Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную. Существенно подчеркнуть, что в России в этом же 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность впервые рассматривается как интегративное «свойство личности» [21].

В это же время в социальной психологии появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» [31].

Третий этап исследования компетентности как научной категории в России применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В этот же период Л.М. Митиной было продолжено исследование Л.А. Петровской в плане акцента на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя. Согласно Л.М. Митиной, ... понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, об-

щении, развитии (саморазвитии) личности». Здесь также подчеркнута сложная интегративная природа компетентности. [28, с. 46]. При этом, автор выделяет две подструктуры педагогической компетентности: деятельностьную и коммуникативную. Отметим здесь общий большой вклад в разработку проблем компетентности в целом и собственно социальных компетенций/компетентностей [10, 11 и др.] именно отечественных исследователей – Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.П. Алексеевой, Н.С. Шаблыгиной, Г.И. Сивковой и др.

Третий этап развития СВЕ-подхода значимо характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны (!) рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [16, с. 37], определил по сути основные глобальные компетентности. Так, согласно Жак Делору, одна из них гласит – «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле *компетентность*, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [16, с. 37].

В 1996 году на симпозиуме в Берне [46] по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. Как уже было отмечено нами выше, в докладе В. Хутмахера (Mr Walo Hutmacher) подчеркнуто, что хотя само понятие *компетенция*, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно *до сих пор точно не определено*, тем не менее, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским, В. Хутмахер подчеркивает, «что употребление есть компе-



тенция в действии ...» [46]. Другими словами, основанный на компетенции подход, прежде всего, подчеркивает практическую, действенную сторону. Тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», которое включает собственно личностные (мотивация, качественные, мотивационно-волевые и другие) качества, определяется как более широкий, соотносимый и с гуманистическими ценностями образования.

«Понятие компетентности», – согласно разработчикам «Стратегии модернизации содержания общего образования, – «... включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д. [37, с. 14]. При этом отметим, что компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции. Однако с учетом того, что многие исследователи не разделяют эти понятия, далее в ряде случаев они будут приводиться вместе (компетенция/компетентность).

Закljučая рассмотрение ответа на второй поставленный вопрос, относительно соотношения понятий компетенция и компетентность, отмечу, что основанный на компетентности подход (а не на компетенции) характеризуется как усилением собственно прагматической, так и гуманистической направленности образовательного процесса.

### **3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ И КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Не менее важен ответ и на третий вопрос – каковы основания для выделения различных видов компетенций/компетентностей, сколько таких компетентностей, какие из них ключевые.

При рассмотрении количественного состава компетентностей прежде всего отметим, что согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов...» ЕФО [14], существуют четыре модели (способа) определения компетенций: а) основанные на параметрах личности; б) основанные на выполнении задач и деятельности; в) основанные на выполнении производственной деятельности; г) основанные на управлении результатами деятельности. В качестве исходной мы принимаем первую модель с включением элементов второй. Эта первая модель текстуально, согласно Глоссарию, включает «... личные качества и опыт, которыми обладает человек: знания, образование, подготовка и другие личные характеристики, которые позволяют ему эффективно выполнять свою деятельность» [14, с. 69].

В докладе В. Хутмахера [46] отмечается, что есть разные подходы к тому, что определяют в качестве основных (key) компетенций. Их может быть всего две – уметь писать и думать (scriptural thought (writing) и rational thought), или семь: учение (learning); исследование (searching); думание (thinking); общение (communicating); кооперация, взаимодействие (co-operating); уметь делать дело, доводить дело до конца (getting things done); адаптироваться к себе, принимать себя (adopting oneself).

Основной разработчик компетенций Г. Халаж (G. Halasz) рассматривает их формулирование, как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие ком-

плексных организаций, экономические изменения и др.). Соответственно В. Хутмахер в своем докладе приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [46, с. 11].

Эти компетенции следующие:<sup>1</sup>

- «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [46, с. 11].

Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Они являются *по сути* социальными, отражая особенности взаимодействия, общения, применения информационных тех-

---

<sup>1</sup> Изложение положений доклада в моем переводе (И.А. Зимняя)

нологий. При этом интересно отметить, что наряду с понятием «компетентность», а иногда и как его синоним выступает «базовый навык». Так, один из участников проекта ДЕЛФИ Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые содержательно, а иногда и прямо по тексту, могут интерпретироваться как компетентности. Согласно Б. Оскарссону, они объемны, «они развиваются в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетентности включают, помимо прочего, способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки» [30, с. 42]. К таким базовым навыкам, другой исследователь – С. Шо в 1998 году, согласно Б. Оскарссону, отнес: «*основные навыки*», например, грамота, счет; «*жизненные навыки*», например, самоуправление, отношения с другими людьми; «*ключевые навыки*», например, коммуникация, решение проблем; «*социальные и гражданские навыки*», например, социальная активность, ценности; «*навыки для получения занятости*», например, обработка информации; «*предпринимательские навыки*», например, исследование деловых возможностей; «*управленческие навыки*», например, консультирование, аналитическое мышление; «*широкие навыки*», например, анализирование, планирование, контроль» [30, с. 43]. Более того, автор соотносит компетентности не только с базовыми навыками, но и с ключевыми квалификациями. При этом важно само компетентностное определение базовых навыков. Как отмечается, ... «Это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни» [30, с. 44].

Отметим здесь, что в рамках профессиональной компетентности Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова еще в 1990 г. выделяли четыре–пять их видов. Так, профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности. Они суть:

1. «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.

2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.
5. Аутопсихологическая компетентность в области «достоинства и недостатков собственной деятельности и личности» [21, с. 90].

В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет четыре блока:

- «а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [25].

В более поздней работе А.К. Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные *виды* профессиональной компетентности [27, с. 34, 35].

Анализ литературы, свидетельствуя о развитии СВЕ-подхода, в то же время показывает, что в настоящее время образование столкнулось не только с достаточной трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения содержания понятия ключевых компетенций, но и самих оснований их разграничения, классификации. Об этом свидетельствует, например, приводимое А.В. Хуторским наименование основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция или компетенция личностного совершенствования [41, 42]. Каждая из них, в свою очередь, представляет набор не менее значимых компетен-

ций/компетентностей, соотосимых с основными сферами деятельности человека, выделенными разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования». Ими предлагаются наиболее общие основания разграничения компетентностей – по сферам [37]. Они полагают, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

- *«компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;*
- *компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);*
- *компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);*
- *компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);*
- *компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)».*

Отмечу здесь впечатляющую продуктивность ролевой компетентности избирателя, представленную во всей полноте Л.Н. Боголюбовым [7]. Нами также была предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать *основания группировки* ключевых компетенций/компетентностей, во-вторых, определить некоторую *основную* необходимую их *номенклатуру* и, в-третьих, определить входящие в каждую из них *компоненты* или составляющие. При этом еще раз отметим, что, согласно Глоссарию терминов, где выделено четыре модели компетентностей, мы ориентируемся на две первые – личностную и деятельностьную.

Теоретической основой выделения нами групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что: а) человек есть субъект общения, по-

знания, труда (Б.Г. Ананьев); б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); г) профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций нами были разграничены три основные группы компетентностей:

- компетентности, *относящиеся к самому себе* как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, *относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми*;
- компетентности, *относящиеся к деятельности человека*, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Отмечая еще раз, что компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений, обозначим, очертим сначала круг этих основных компетенций, имея в виду их дальнейшие проявления как компетентностей. Всего выделяем десять основных компетенций.

### **1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:**

- *компетенции здоровьесбережения*: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- *компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире*: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

- *компетенции интеграции*: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализация знаний, расширение, приращение накопленных знаний;
- компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

## **2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы**

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

## **3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека**

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;
- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моде-



лирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет технологией.

Эти компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся, как отмечалось нами выше, его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом.

Проведенный анализ различных подходов к определению компетенций (компетентностей) позволил, как отмечалось выше, сделать несколько выводов.

Во-первых, исследователи отмечают деятельностную, актуальную сущность компетентности, подчеркивая, что в отличие от знаниевой характеристики, т.е. характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как».

Во-вторых, большинство исследователей отмечают личностную, в частности мотивационную характеристику компетентности.

В-третьих, исследователи фиксируют сложный характер этого явления как в его определении, так и в оценке.

Учитывая все эти положения, мы выдвинули предположение, что в перечне компетентностей, например, Дж. Равена, есть собственно компетентности, например, социальные, и есть их составляющие, т.е. их компоненты. Если представить сами актуальные компетентности, то очевидно, что они будут включать такие характеристики, как а) *готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) *владение* знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения

(ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Приведенная трактовка компетентностей в совокупности их характеристик (компонентов) представлена схематически (табл. 1), где последние рассматриваются в качестве общих ориентировочных критериев оценки содержания компетентности.

Таблица 1

Ключевые компетентности в совокупности их компонентов

ориентировочные критерии  компетентности	Готовность к актуализации компетентности	Знания (когнитивная основа компетентности)	Опыт использования знаний (умения)	Отношение к процессу, содержанию и результату компетентностей	Эмоционально-волевая саморегуляция
Здоровье-сбережения					
Ценностно-смысловая					
Гражданственная					
Саморазвитие самосовершенствование					
Интеграции знаний					
Социального взаимодействия					
Общения					
Решения познавательных задач					
предметно-деятельностная					
информационно-технологическая					

В контексте нашего рассмотрения важно ответить и на вопрос, как понимаются нами термины профессиональная, социальная, ключевая компетентность.

Фиксируем важные для нас позиции:

- Все компетентности социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальны по своему содержанию, они и проявляются в этом социуме;
- Ключевые – это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;

- Профессиональные и учебные компетентности формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека;
- Социальные (в узком смысле слова) компетентности, характеризующие взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми.

При этом отметим, что сами эти понятия толкуются крайне неоднозначно. Так, например, используя уже с 1992 года понятие «профессиональная компетентность», авторы (И.В. Ильина, Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина, Н.В. Карнаух, Ю.В. Варданян и многие другие, работающие в проблематике профессионального образования), подчеркивают разные стороны этого явления. В силу этого на первый план выходят либо знания, опыт, либо качество личности, либо аспект профессионализма.

Не менее неопределенная ситуация и с понятием «социальная компетентность» [10, 11, 34]. Социальная компетенция/компетентность может рассматриваться как общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека (см. Ж. Делор, Н.А. Рототаева) [16, 35], либо как составляющая ключевой компетенции (см. В. Хутмахер), либо как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с Миром на основе его отношения к себе, к обществу, к другим, к деятельности. В последнее время в психологии социальная компетентность часто соотносится с понятием «уверенность в себе». Так, согласно Г.И. Сивковой, «социальная компетентность – это наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации». Еще более определенно эта мысль выражена В.Г. Ромеком, который рассматривает социальную компетентность «... как результат особого стиля уверенного поведения, при котором навыки уверенности автоматизированы и дают возможность гибко менять стратегию и планы поведения с учетом узкого (особенности социальной ситуации) и широкого (социальные нормы и условия) контекста» [34, с. 10]. При этом, как подчеркивали многие исследователи, социальная компетентность проявляется в способности работать в команде, в коммуникации, разрешении конфликтов, в выносливости и т.д. Здесь важно отметить

связь профессиональных и социальных компетенций. Так, согласно В.И. Байденко и др. «в перечень затребуемых работодателями социальных компетенций входят, например: коммуникативность (отзывчивость в общении, структурированность речи, убедительность аргументации, обращение с возражениями и т.д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность» [3, с. 19].

Можно полагать, что разрабатываемая в мире и с 90-х годов в России концепция компетентностного подхода в образовании и направлена на формирование человека, который сможет, характеризуясь социально и личностно позитивной ценностно-смысловой мировоззренческой основой, в то же время адаптироваться к жизненным ситуациям.

При этом необходимо подчеркнуть, что при разработке социальных ключевых компетенций акцент ставится на следующих позициях:

- компетенции *социального* бытия и взаимодействия человека в социуме рассматриваются в самом широком смысле понятия «социальный». Профессиональные компетенции входят в понятие «социальные», являясь объектом социально-направленного профессионального обучения и точной квалификативной и квантитативной оценки;
- компетенции в свое понятийное содержание включают знание того, ЧТО и того, КАК, т.е. средства и способы взаимодействия;
- социальные компетенции имеют компонентный состав;
- социальные компетенции имеют возрастную динамику и возрастную специфику.

Эти позиции трактовки социальных компетенций дополняют их общую характеристику, приводимую авторами «Стратегии модернизации содержания общего образования». Согласно этому документу, социальные ключевые стратегии характеризуются: многофункциональностью; надпредметностью и междисциплинарностью; они требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, само-

рефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.; ключевые компетенции многомерны [37, с. 34].

Если вернуться к намеченной нами выше номенклатуре ключевых компетентностей: здоровьесбережения, саморазвития, интеграции знаний, социального взаимодействия, общения, решения задач, предметно-деятельностной, информационно-технологической, то на основе приведенных выше характеристик собственно социальных компетентностей (в узком смысле слова) мы из этих десяти выделяем следующие ключевые социальные компетентности:

- *компетентность здоровьесбережения* как основу бытия человека как социального, а не только биологического существа, где основным является осознание важности здоровья, здорового образа жизни для всей жизнедеятельности человека;
- *компетентность гражданственности* как основу социальной, общественной сущности человека как члена социальной общности, государства;
- *информационно-технологическая* компетентность как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде;
- *компетентность социального взаимодействия* как способность адекватного ситуациям установления взаимопонимания, избегания конфликтов, создания климата доверия;
- *компетентность общения* как способность адекватного ситуациям взаимодействия нахождения вербальных и невербальных средств и способов формирования и формулирования мысли при ее порождении и восприятии на родном и неродных языках.

Таким образом мы выделяем из трех групп десять ключевых компетентностей пять собственно социальных: это – компетентности здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения, информационно-технологическая.

Соответственно эти пять определенных нами ключевых социальных компетентностей, также как и все другие ключевые компетентности, характеризуются теми же пятью компонентами, а именно: а) готовностью к проявлению личностного свойства в деятельности, по-

ведении человека; б) знанием средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций; в) опытом реализации знаний, умений; г) ценностно-смысловым отношением к содержанию компетенции, его личностной значимостью и д) эмоционально-волевой регуляцией как способностью адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия регулировать проявления компетентности.

#### **4. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ИЕРАРХИИ ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Реализация компетентностного (как и любого другого) подхода ставит целый ряд общеметодологических и теоретических вопросов. Прежде всего это вопрос, относящийся к методологии образования в целом: основывается ли оно на одном каком-либо подходе или одновременно на нескольких? Другими словами, можно ли утверждать моно- или полиподходность основания образования. Если принять вторую позицию, то возникает второй вопрос, как соединяются существующие подходы, не находятся ли они в соотношении соподчинения? Если принять вторую позицию в ответе на этот вопрос, то возникает третий вопрос, каково основание такого соподчинения и на каком из его уровней может (и может ли вообще) происходить замена одного подхода, например ЗУНовского, традиционного на компетентностный?

Исходя из вышеупомянутого понимания «подхода», отметим, что в истории науки, в ее современном состоянии представлено множество подходов. Их можно расклассифицировать по разным основаниям, например, по научным дисциплинам: философский, психологический, педагогический, антропологический, междисциплинарный и т.д.; по объекту приложения: деятельностный, культурологический, личностный и т.д.; по организации рассмотрения (анализа): системный, комплексный, структурный и т.д.

Представляется очевидным, что разные подходы не исключают друг друга (хотя некоторые могут развивать, совершенствовать предыдущие), а реализуют разные планы рассмотрения. Для того, чтобы доказать не моно-, а полиподходность в трактовке любого явления (в нашем случае – образования как единства обучения и воспитания), примем концепцию четырехуровневости методологического анализа И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина [6]. Как известно, этими авторами были вы-

делены следующие четыре уровня анализа: философский, общенаучный, конкретнонаучный и уровень собственно методический. Полагаю, что на первом философском уровне находятся системный, генетический, эволюционный подходы. На втором – общенаучном уровне может находиться междисциплинарный, комплексный, синергетический, функциональный. К уровню конкретной науки, или куста наук, например психолого-педагогических наук, могут быть отнесены культурно-исторический, культурологический, личностный, деятельностный. На этом уровне могут быть также выделены те подходы, которые относятся к образованию, например, аксиологический, контекстный, герменевтический, личностно-деятельностный. Сюда же может быть отнесен и компетентностный подход как определяющий результативно-целевую направленность образования.

Во всякой иерархической структуре нижний уровень характеризуется тем, чем определяются уровни, находящиеся над ним. Следовательно, компетентностный подход, по определению, является системным, междисциплинарным. Он характеризуется и личностным и деятельностным аспектами, т.е. он имеет и практическую, прагматическую и гуманистическую направленность. Практическая направленность компетентностного подхода была задана материалами Симпозиума Совета Европы, где подчеркивается, что для результатов образования важно знать не только ЧТО, но и КАК делать [46]. Другими словами, компетентностный подход усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект, что отмечалось и разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [37], авторами книги «Государственные образовательные стандарты» [24], Л.Н. Боголюбовым [7] и другими. В этом прагматическом смысле он не может быть противопоставлен ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи на этой основе. Но он и не тождественен ЗУНовскому подходу, так как он фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умениям, ставя акцент на практической стороне вопроса.

Важно также рассмотреть то, что значит каждый из трех, первых вышеназванных, по И.В. Блаубергу, Э.Г. Юдину, уровней методологического анализа как для трактовки определяющих компетентностный



подход категорий «компетенция»–«компетентность» (основание разграничения этих понятий приводится ниже), так и для их формирования в образовательном процессе (на материале формирования социальных компетентностей).

Здесь необходимо зафиксировать важную для нас позицию относительно понятия «социальная и ключевая компетентность»:

- все компетентности социальные (в широком смысле этого слова), ибо они вырабатываются, формируются в социуме, они социальные по своему содержанию, они и появляются и функционируют в этом социуме;
- ключевые – это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;
- профессиональные и учебные компетентности формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека, т.е. в профессиональной и учебной;
- социальные (в узком смысле слова) компетентности, характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми.

Соответственно, мы рассматриваем социальные компетентности, трактуемые в узком смысле слова, такие как социальное взаимодействие, гражданственность и др. При этом отметим, что сами эти понятия определяются авторами крайне не однозначно. Так, например, авторы, работающие в проблематике профессионального образования, подчеркивают разные стороны «профессиональной компетентности», в силу чего на первый план выходят либо знания, опыт, либо качества личности, либо аспект профессионализма.

Рассмотрим формирование социальных компетентностей с позиций трех уровней методологического анализа – *общефилософского, общенаучного и конкретнаучного*.

Как отмечалось, первый уровень анализа составляет то, что характеризует *мировоззренческую основу анализа*. В данном случае – это *системный и генетический* подходы как отражение пространственно-временного видения мира. В контексте системного подхода все формируемые компетентности рассматриваются нами как элементы целостной системы личностных свойств человека, где системообразующим элементом является цель-идеал (в понимании Б.Т. Лихачева,

Н.Д. Никандрова). В контексте генетического подхода формирование компетентностей как личностных свойств рассматривается как изменяющиеся и становящиеся в инновационно-эволюционном процессе развития человека психические новообразования. Генетический подход позволяет говорить о временной протяженности формирования компетентности в учебном процессе – от дошкольного образовательного учреждения до вуза.

На втором уровне нами рассматривается *процессуально-результативный* подход в общем контексте понимания связи этих двух сторон любого, в том числе и психического процесса, по С.Л. Рубинштейну. Полагаю, что это – подлинная реализация общенаучного подхода, справедливая как для гуманитарных, так и для естественных наук, для формирования компетентности. Этот подход важен, потому что об эффективности процесса никаким другим способом кроме результата судить не можем. При этом отметим, мы судим по результату, который должен быть определенным образом оценен. Это, в свою очередь, предполагает обязательность включения оценочных процедур в формирование социальных компетентностей в учебном процессе.

На третьем, *конкретно-научном* уровне рассмотрения методологического основания формирования компетентности находятся:

- ***Потенциально-актуальный, комплексный*** подход, в рамках которого разграничиваются понятия компетенции (в глобальном понимании Н. Хомского [40]) как некоторой программы, образа, сценария, фрейма, правила – и компетентности как актуализации, актуальной реализации этой потенции личностью – ее личностного свойства, но неизбежно включает такие личностные образования, как уровень притязаний, направленность, целеполагание. эмоционально-волевою регуляцией, ценностно-смысловое отношение и др. В таком толковании понятие компетентность по сравнению с компетенцией гораздо шире. Оно включает наряду с когнитивно-знаниевым мотивационный, отношенческий, регуляторный компоненты, что подчеркивается и разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [37]. Полагаю, что компетентность в качестве таких компонентов включает: а) готовность к проявлению этого свойства в деятельности, поведении человека; б) знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций; в) опыт реализации знаний, т.е. умения, навыки; г) ценностно-

смысловое отношение к содержанию компетенции, его личностную значимость и д) эмоционально-волевою регуляцию как способность адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия проявлять и регулировать проявления компетентности.

Разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» в рассматриваемом контексте означает, таким образом, что, говоря о подходе, мы имеем в виду формирование именно компетентностей – профессиональных и социальных. При этом, подчеркнем, что формирование собственно социальных компетентностей преимущественно соотносится с общей целью развития личности как субъекта социального взаимодействия. В русле этого же потенциально-актуального, комплексного толкования находится оппозиция «актуально–виртуальное», где проходит линия демаркации между новыми информационно-технологическими возможностями, которыми практически с раннего детства овладевают современные люди, и актуальным, реальным миром, в котором в большинстве своем живут взрослые. Именно поэтому разработка информационно-технологической компетентности, рассматриваемой различными институтами ЮНЕСКО в качестве приоритетной компетентности будущего, трактуется нами также в качестве одной из основных.

- **Личностно-деятельностный подход**, где цель – «формирование социальных компетентностей в учебном процессе» соотносится с глобальной, центральной целью любой образовательной системы – развитием личности в единстве ее интеллектуального, эмоционально-волевого, и таких ее личностных качеств, как ответственность, свобода, толерантность, гражданственность и др. поведенческих аспектов посредством как содержания, так и организационно-управленческих форм образования. В реализации этого подхода проявляется гуманистическая направленность формирования компетентностей человека.
- **Ситуационно-проблемный подход**, где организационно-управленческая форма образования, нацелена на формирование социальных компетентностей, неизбежно предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности. Выделенные А.М. Матюшкиным, И.А. Зимней уровни проблемности решения учебных задач (по предмету, способам, средствам и их комбинаторике) могут быть использова-

ны в качестве теоретической основы модели формирования социальной компетентности.

- **Задачный подход** (в общем контексте работ Г.А. Балла, Л.М. Фридмана, Е.И. Машбица, М.Г. Дзугкоевой), предполагает предварительное моделирование иерархии позиционно-ролевых задач, включающих решение проблем социального взаимодействия, коммуникативного оформления и направленных на реализацию компетентностей гражданственности, здоровьесбережения и других.

Рассмотренное выше показывает, что компетентностный подход является одним из планов рассмотрения такого сложнейшего явления, как образование в общей иерархии уровневой структуры его методологического анализа. Компетентностный подход в его первоначальном варианте, предложенным разработчиками ключевых компетенций для молодых европейцев [46] лишь усиливает практикоориентированность образования, необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата. В отечественной психолого-педагогической науке, ориентированный преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный «подход, не противопоставляясь традиционному знаниевому или точнее «ЗУНовскому» и принимая необходимость усиления его практико-ориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что обуславливалось необходимостью разграничения понятий «компетенция»–«компетентность», делает его и гуманистически направленным.

## Литература

1. Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М.: НИИВО, 1994.
2. Афанасьев А.Н. Болонский процесс в Германии//Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
3. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт, Бианка Енеке. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий. ТАСИС, проект ДЕЛФИ. Доклад 4, апрель, 2001.
4. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.
5. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы//Высшее образование сегодня. № 2. 2004.
6. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973.
7. Боголюбов Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения//Преподавание истории и обществознания в школе. № 9. 2002.
8. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе//Педагогика. № 10. 2003.
9. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара, 2001.
10. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности//Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995.

11. Берестова Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд психол. наук. – М., 1994.
12. Взаимосвязь общей и профессиональной культуры педагога как фактор повышения педагогической квалификации//Сб. науч. трудов. – Санкт-Петербург, 1992.
13. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
14. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
15. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специальностей как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика/Под науч. ред. Н.А. Селезнева и А.И. Субетто. Кн. 6. – М., 2002.
16. Делор Ж. Образование: сокровище. UNESCO, 1996.
17. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования//Образование и наука. 2002. № 2(14).
18. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность//Социальная работа/Отв. ред. И.А. Зимняя. Вып. №2. – М., 1992.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
20. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
21. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
22. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина). Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.

23. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1975.
24. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М., 2002.
25. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя//Советская педагогика. 1990. № 8.
26. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
27. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
28. Митина Л.М. Психология профессионального развития. – М., 1998.
29. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. – М., 2000.
30. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/ Оценка качества профессионального образования. Доклад 5/Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО). Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.
31. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.
32. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. (англ. 1984).
33. Реформы образования: Аналитический обзор/Под ред. В.М. Филиппова. – М.: Центр образовательной политики, 2003.
34. Ромек В.Г. Уверенность в себе: этический аспект//Журнал практического психолога. 1999. № 9.
35. Рототаева Н.А. Психологические условия развития социальной компетентности в юношеском возрасте: Автореф. дисс. на соискание уч. степени канд психол. наук – М., 2002.
36. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект//Высшее образование сегодня. № 4. 2004.
37. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

- 38.Татур Ю.Г. Образовательная система России. Высшая школа. – М., 1999.
- 39.Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста//Высшее образование сегодня. № 3. 2004.
- 40.Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972 (англ. 1965).
- 41.Хуторской А.В. (редактор составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». – М., 2002.
- 42.Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» [WWW/eidos.ru/news/compet/htm](http://WWW/eidos.ru/news/compet/htm).
- 43.Isaeva T.E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence – Based approach to its Structure//Преподаватель высшей школы в XXI веке. Тр. Международной научно-практической интерконференции. – Ростов-на-Дону, 2003.
- 44.While R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, №66.
- 45.Скала К., Социальная компетенция. Ключевые компетенции. [WWW.uni-protokolle.de/Forum/25](http://WWW.uni-protokolle.de/Forum/25), 2003 (на немецком языке)
- 46.Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.



*Учебное издание*

**Серия: Труды методологического семинара  
«Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, пер-  
спективы»**

Ирина Алексеевна Зимняя

**КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
как результативная целевая основа  
компетентностного подхода  
в образовании**

*Авторская версия*

Компьютерный набор и верстка:  
Ответственная за выпуск:

*М.В. Королева*  
*Г.М. Дмитриенко,*

Изд. лиц. ИД № 00159 от 14 октября 1999 г.

Подписано в печать 14.05.04.

Бумага офисная. Формат 60х84/16. Гарнитура Times New Roman

Усл. печ. л. 2. Тираж 150 экз. Заказ № 515

Издательство: Исследовательский центр проблем качества  
подготовки специалистов,

105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.

тел. (095) 369-42-83, 369-42-84, fax: (095) 369-58-13

E-mail: [rc@rc.edu.ru](mailto:rc@rc.edu.ru)

---