УДК 378.4:[37.026 + 37.032]:001.891.5

КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТИ И УСТАНОВКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

Набиев В.Ш., Дьяконова О.О., Истомина А.А., Панкратова О.Г.

ГОУ ВО «Ульяновский Государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», Ульяновск, e-mail: paradoks.nabiev@mail.ru

В статье раскрываются подходы к решению проблемы несоответствия традиционного комплекса оценочных средств и методики оценивания учебных достижений обучающихся в вузе, специфике результатов инновационной образовательной деятельности на основе субъект-субъектного взаимодействия. Критериями и показателями оценивания заданы результаты обучения бакалавров на уровнях готовности ЗУН (знания, умения, навыки) характеристик качества образования на выходе. Образовательные достижения рассматриваются в контексте деятельности и взаимодействия участников. Выделены основания инноваций, субъект-субъектного взаимодействия в целостном образовательном процессе, которые предлагается рассматривать как решение проблемы несоответствия, через определение универсальных личностных качеств – познавательная активность, коммуникативная деятельность, профессиональное самосознание, творческие способности – соотносимые нормативными ориентирами требований образовательного стандарта с категориями: владение, готовность, способность и др. Заданы методологические принципы инновационной деятельности и субъект-субъектного взаимодействия участников. Определены технологические аспекты решения проблемы диагностики образовательных достижений и результатов обучения в формате «компетенция/компетентность».

Ключевые слова: результаты обучения, образовательные достижения, методологические принципы, субъект-субъектное взаимодействие, личностные качества, образовательный потенциал

COMPETENCE (KOMPETENCIA) AS A SUBSTANTIAL CORE COMPETENCY (KOMPETENTNOST) AND INSTALLATION TO FORM THE PERSONAL QUALITIES AND PROFESSIONALLY ACTIVE CHARACTERISTICS

Nabiev V.Sh., Diakonova O.O., Istomina A.A., Pankratova O.G.

Ulyanovsk state pedagogical university named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, e-mail: paradoks.nabiev@mail.ru

The article describes approaches to solving the problem of non-compliance of the traditional set of assessment tools and methods of evaluation of educational achievements of students in the university to the specificity of the results of innovative educational activities based on subject-subject interaction. The criteria and indicators of evaluation are the results of education at the levels of preparedness (knowledge, skills) and characteristics of the quality of education at the output. Educational achievements are discussed in the context of the activities and interaction of participants. There are marked the foundations of innovations, subject-subject interaction in the holistic educational process, which are proposed as a solution to mismatch problems. They are defined throughout the universal personal qualities: cognitive activities, communicative activities, professional identity, creativity that are correlated with regulatory guidelines of the requirements of the educational standard and the categories: ownership, willingness, ability, and so on. There are defined the methodological principles of innovation and subject-subject interaction of participants. There are determined the technological aspects of the solution to the problem of diagnosis of educational achievement and learning outcomes in the framework of «competence (kompetencia)/ competence (kompetentnost)».

Keywords: learning outcomes, educational achievements, methodological principles, subject-subject interaction, personal characteristics, educational potential

Современный этап реформирования высшего образования определяется требованиями к организации образовательного процесса на основе компетентностного подхода, связан поиском закономерностей и обеспечивающих условий с достижением поставленных целей и задач. Компетентностный подход в нашем исследовании раскрывается проблемой *несоответствия традиционного комплекса оценочных средств и методики оценивания учебных достижений обучающихся в вузе, специфике результатов инновационной образовательной деятельности* на основе субъект-субъектного взаимодействия.

Технологические аспекты решения проблемы диагностики образовательных достижений и результатов обучения в формате *«компетенция/компетентность»* определяются целеполаганием деятельности субъектов в контексте содержательного тематического наполнения, соответствием организационных форм индивидуальной и коллективной работы интерактивному

и традиционному обучению в условиях неопределенности формирования компетентности, незаданности критериев/показателей сформированности диагностируемых образовательных достижений и результатов.

Результаты обучения в нашем исследовании определяются критериями и показателями оценивания на уровнях готовности средствами ЗУН (знания, умения, навыки) характеристик качества образования на выходе. *Образовательные достижения* рассматриваются в контексте деятельности и взаимодействия участников, визуализируются отношениями (межличностные, групповые, коллективные) оцениваются средствами/характеристиками индивидуализации: познавательная активность, коммуникативная деятельность, профессиональное самосознание, творческие способности.

Решение проблемы несоответствия оснований традиционного и инновационного подходов в переходном периоде становления компетентностного подхода (КП) обусловлено выбором методологических принципов, внедрением эффективных массово доступных средств и механизмов реализации процесса формирования компетентности, через освоение компетенций и интерпретацию смыслов образовательной деятельности, а также получение образовательных результатов проявляющихся изменениями качества в профессионально-деятельностном и личностном планах.

Методологическими принципами инновационной деятельности и субъект-субъектного взаимодействия в целостном образовательном процессе предлагается рассматривать: «… индивидуальный подход как опору на внутренние потенциалы и скрытые резервы, педагогическое проектирование, субъект-субъектное взаимодействие, педагогическую поддержку и педагогическое обеспечение» [6, 271]. Переход высшего образования на компетентностный формат деятельности определяет функциональную и технологическую востребованность новой методологии образовательного процесса, требования к оценке и выбору средств диагностики и контроля уровней сформированности универсальных профессионально-значимых качеств [2, 227]. Векторы целеполагания и задачного доопределения деятельности педагога при компетентностном подходе обуславливают развитие субъектности, перераспределение традиционных ролевых позиций, делегирование части управленческих полномочий и функций от педагога к студенту и др. Целями и задачами деятельности бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» становятся предвосхищенные результаты успешного выполнения учебной работы (индивидуальной, групповой, коллективной) выполняемой каждым студентом самостоятельно или под руководством ведущего в совместной творческой деятельности.

Педагогическое обеспечение целей и задач образовательной деятельности субъектов включает: эмоциональный настрой обучающихся, мониторинг педагогических ситуаций, соблюдение требований технологичности процесса. Эмоциональный настрой обеспечивается методами и средствами педагогического сопровождения/поддержки креативности обучающихся, конструированием отношений на уровне отдельных личностей в групповых «содружествах», учебном коллективе в целом [8].

Нормативные ориентиры оценивания компетентностных результатов образования заданы стандартом как *владение* (культура мышления, проектировочные умения, алгоритмы действий и др.), *готовность* (работа в коллективе, взаимодействие, самосовершенствование и др.), *способность* (эрудиция, перцепция, интеллект, самооценка, ответственность и др.).

Профессионально-значимые результаты образования (профессионально-деятельностные характеристики) – это профессионально-педагогические знания, умения, навыки и минимальный опыт профессиональной деятельности, формирующие основания выбора профессии и мотивацию профессионального роста. *Личностные качества* в сфере педагогической профессиональной деятельности определяются следующими позициями:

- *познавательная активность* – обеспечивает стартовые условия самостоятельной деятельности субъекта образования, характеризует готовность преодолевать трудности, идти на компромисс, осуществлять поиск решений, добиваться личностно-значимых результатов;
- *коммуникативная деятельность* – определяет и создает условия для оптимального и конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, обмена информацией, осуществления корректирующих влияний в формате обратной связи;
- *профессиональное самосознание* – свидетельствует о смысловой предзаданности взглядов, мировоззренческих установок, позиций, ценностей, направленности;
- *творческие способности* – характеризуют многообразие интересов, самовыражение, гармонию мыслей, чувств и отношений, *образовательный потенциал* и др.

Необходимо предоставлять обучающимся широкие творческие возможности, создавать условия и мотивы планирования карьеры, повышения уровня профессионализма и самооценки, а также обеспечить право самостоятельного выбора индивидуального образовательного маршрута [9, 27]. Что предполагает формирование в образовательном процессе вуза личностных качеств и профессионально-деятельностных характеристик.

Усвоение компетенций проявляет способности обучающихся к применению полученных знаний на практике, через личную заинтересованность в результатах профессиональной деятельности и непрерывное повышение уровня своей компетентности [3, 43]. Компетентностный подход в образовании определяется категориями «компетенция», «компетентность» и трактуется современными исследователями не однозначно.

Так, согласно И.А. Зимней *компетенция* представлена несколькими функционально-смысловыми значениями: «… *педагогическое* (подлежащее освоению содержание обучения); *относительно психологическое* (мотивация достижения, успеха); *абсолютно психологическое* (способности – инструментальные, межличностные, системные)» [1, 19].

Для успешной реализации компетентностного подхода в высшей школе необходимо обеспечить действенность массово доступных и эффективных средств/механизмов реализации процесса формирования компетентности через объектно-субъектную трансформацию компетенций в компетентность на основе анализа содержания учебных дисциплин включенных в учебный план с учетом специфики проектируемых и своевременно раскрывающихся способностей, готовностей/умений обучающихся решать социально-значимые и профессиональные задачи при условии актуализации личностных качеств и образовательных потенциалов.

Изучение динамики проявления индивидуальных особенностей обучающихся, в том числе готовности и способности реализовывать собственные образовательные возможности (потенциалы) на основе субъект-субъектного взаимодействия (индивидуальный, групповой, коллективный, опосредованный), предполагает использование традиционных определителей качества образования (знания, умения/навыки, личностный опыт). В этом мы видим безусловное подтверждение непреходящей значимости педагогических традиций определяющих отношение обучающихся к образовательной деятельности и собственно их самоопределение в педагогической профессии.

Компетентностный формат образовательной деятельности на данном этапе становления КП не укладывается в содержательные рамки традиционного занятия, в котором учебная деятельность связывается исключительно с усвоением информации, получением знаний и формированием умений действия по образцу. Объектами целевой направленности профессиональной деятельности педагога являются ученический коллектив в целом и непосредственно каждый ученик с его неповторимой индивидуальностью, привычками, способностями, характером, притязаниями и жизненными установками личности.

Приоритетом целеполагания в системе общего и профессионального образования становятся личностные качества, субъектно-значимые характеристики самих обучающихся (предпочтения, интересы, запросы, желания и др.), а также индивидуальные особенности и способности сознательно или бессознательно следовать за наставником дорогой «*по знания*» в специально созданной комфортной адаптированной образовательной среде [7, 34].

Образованность в компетентностном формате проявляется индикаторами продвижения, раскрывается в динамике субъект-субъектного взаимодействия обучающих/обучающихся, разрешается новообразованиями индивидуально-личностного и/или коллективно-группового плана как «отношения», «взгляды», «мировоззренческие позиции» и др.

Непосредственный исполнитель социального заказа, реализующий требования ФГОС – учитель, наставник, воспитатель, сочетает в себе универсальные профессионально-деятельностные характеристики и личностные качества. В этом состоит предназначение и значимость «… повышения уровня профессиональной ответственности и требований, предъявляемых к деятельностным и личностным качествам современного учителя» [3, 42].

Содержательно-событийное наполнение образовательной деятельности учебного коллектива и взаимонаправленные воспитательные отношения участников процесса могут являться закономерными основаниями активного и интерактивного субъектного взаимодействия [8]. Оценить фактическое продвижение обучающихся в формировании воспитанности, т.е. в формировании компонентов личностной составляющей компетентности, означает зафиксировать его ценностное отношение

к деятельности (учебной, производственной и др.), а затем от параметров деятельностной индивидуальности субъекта перейти к диагностике индикаторов совместной групповой работы включая оценку межличностных отношений в учебной группе или учебной паре [5, 84].

Личностная составляющая компетентности в нашем исследовании представлена компонентами: «познавательная активность»; «коммуникативная деятельность»; «профессиональное сознание»; «творческие способности». Деятельностная составляющая компетентности бакалавров педагогического образования определяется результатными категориями традиционного формата: профессионально-педагогические знания, умения, навыки и опыт профессионально-педагогической деятельности.

Компетенции являются минимальным фиксированным набором тех основных параметров профессиональной деятельности, соответствие которым позволяет характеризовать выпускника вуза как способного успешно выполнять возложенные на него должностные обязанности или различные виды профессиональной деятельности [2, 235]. Поэтому все более очевидным является то, что современная дидактика апеллирует не к знаниям как ориентировочно-деятельностной основе развивающего обучения. Привычные ориентиры успешности теряют заданную прежде логику ЗУН характеристик качества освоения содержания образования, определяющихся как *средства* диагностики образовательных достижений представленных в компетентностном формате деятельности и отношений.

Содержание образования бакалавров определяется целевыми компонентами основных образовательных программ. В нашем исследовании на этапе практической реализации экспериментальной части моделировались дидактические и обеспечивающие условия образовательной деятельности субъектов в целостном образовательном процессе.

Целостный образовательный процесс в педагогическом вузе отличается: высоким уровнем организации разностороннего и гармоничного развития деятельностных и личностных качеств/характеристик обучающихся; конкретными целями воспитания и обучения, адекватным выбором средств их достижения – характеризуется соответствием процедур оценивания/диагностики разработанным индикаторам уровневого соотнесения критериев и показателей сформированности результата/качества. В целостном образовательном процессе основаниями для выбора компонентов (цели, задачи, средства, методы, технологии, диагностические измерители и др.), является смысловой контекст соответствия: запросов – ожиданиям; процессного обеспечения – предъявляемых к нему требований; полученных результатов деятельности – приложенным усилиям и т.д. [8].

В целостном образовательном процессе раскрывается взаимосвязанность результатов обучения (знания, умения, навыки, опыт) с личностными качествами воспитанников (ответственность, настойчивость, активность и др.), проявляется детерминированность личностных потенциалов условиями образовательной среды и характеристиками личности самого преподавателя. Механизмами проявления образовательных потенциалов в компетентностном подходе к обучению является трансформация сознания ученика как изменение стереотипов его мышления, актуализация образов, образцов поведения, а также результаты деятельности опосредованные условиями выполнения учебных и производственных задач под влиянием внешних и внутренних установок к действию [4, 143].

Успешность реализации целей, задач целостного образовательного процесса предполагает эмоционально-позитивную готовность участников к совместному творчеству на соответствующих уровнях субъект-субъектного взаимодействия (коллективный, групповой, индивидуальный, индивидуализированный), исходя из степени выраженности и характера коммуникативной предрасположенности участников по отношению друг к другу (интерес, внимание, понимание, принятие, активность, ответственность и др.).

Использование образовательных ресурсов (потенциалов) среды и включенность личностных потенциалов обучающихся обеспечивает целостность процесса, повышает значимость/значение педагогического сопровождения на всех его этапах проектирования, планирования и реализации целей, определяет успешность выполнения образовательных задач с учетом дидактических и обеспечивающих условий, а также индивидуальных возможностей самих обучающихся [8]. Комплексное прямое и косвенное влияние потенциалов обнаруживается на различных *уровнях опосредования*: объектно-субъектный, субъектно-субъектный, субъектно-объектный. При этом именно факторы среды рассматриваются нами как *потенциалы* образовательного пространства, имеющие: нормативно-правовой аспект (потенциал системы или образовательного учреждения); личностный аспект

(потенциалы обучающих и обучающихся); технологический аспект (потенциал процесса в значении качества его организации) [4, 144].

Современная педагогическая практика высшей школы характеризуется феноменом технологизации. Педагогическая технология в компетентностном формате целеполагания представлена компонентами: предвосхищенными целевой заданностью результатами образовательной деятельности, учебными и педагогическими задачами, адекватными средствами диагностики, эффективными инструментами контроля, оценки и др.

Субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса обеспечивает универсальный механизм реализации учебной и обучающей деятельности, создает организационно-педагогические условия успешности освоения содержания основных образовательных программ бакалавриата [6, 272]. Этому в полной мере соответствуют целевые установки [5, 84]:

- событийная наполненность образовательного процесса, которая представлена отраженными в сознании участников взаимодействия эталонами поведенческих реакций, обусловленных спецификой проявления их в конкретной учебной ситуации;
- направленность формирования личности характеризующаяся индикаторами мировосприятия, мироощущения, миропонимания и мироотношения;
- смысловые интерпретации содействия и поддержки, проявленные заботой о других, опирающиеся на морально-этические нормы общения, характеристики профессиональной педагогической деятельности и др.

Профессиональное образование становится более доступным. Меняются приоритеты, меняется психология жизненного пути человека, который самостоятельно расставляет и актуализирует акценты общечеловеческих ценностей. Вместе с тем, в современных условиях неуклонно повышаются требования к качеству сформированности универсальных характеристик личности гражданина, человека – студента вуза, выпускника – специалиста с высшим образованием, которые принято называть *интегративными* [9, 27]. Быть профессионалом – выполнять профессионально-деятельностные обязанности образцово и вносить свой вклад, использовать свои внутренние резервы и образовательные потенциалы.

Смысловая стартовая неоднозначность основных категорий компетентностного подхода, широкий базис целей в требованиях ФГОС, технологическая необеспеченность переходного периода инновационных перемен определяют необходимость расширения понятийного поля компетентностного подхода. В этой связи были сформулированы трактовки научных категорий компетентностного подхода: «*компетенция* – это идеализированное общественное мнение или положение государственного заказа определяющие позицию выбора целей, задач и содержания профессиональной деятельности; *компетентность* – это показатель овладения профессионально-значимыми качествами или критерий соответствия профессии в интерпретации нормативных требований ФГОС» [10, 40].

Введено понятие «*целевой компонент ООП бакалавриата*», что позволило существенно расширить смысловой контекст компетентностного подхода определением единичного базис-вектора комплексной целевой задачи освоения содержания образования в проектировочном направлении становления и развития личности через формирование профессионально значимых качеств. Дополнительными категориями компетентностного подхода заданы понятия: «предметная компетенция», «нормативная компетентность» и др.

Предметная компетенция – нормативное требование ФГОС и содержательное наполнение деятельности, а также предполагаемые результаты освоения целевого компонента ООП бакалавриата. *Нормативная компетентность* – образовательный результат, диагностируемый в процессе реализации ООП бакалавриата на основании применения заданных критериев оценки и показателей оценивания [10].

Расширению понятийного поля КП соответствует диагностический комплекс контроля и оценивания результатов образования бакалавров замыкающий технологическую цепочку обеспечения содержательной основы компетентности в образовательном процессе вуза.

Диагностика включает: методику перевода/соотносимости ЗУН-характеристик качества образовательных достижений – компетенций и соответствия оценки результатов нормативным требованиям ФГОС; уровневые градации пределов изменения деятельностной составляющей (профессионально-деятельностная характеристика); уровневые градации изменения личностной составляющей профессиональной компетентности (личностные качества); индикаторы соотнесения показателей сформированности результатов и методику оценки его качества на основе выбранных критериев и показателей оценивания [10].

Заключение

Результаты инновационных перемен в ближайшей перспективе развития высшего образования бакалавров будут определяться: дидактическими условиями со-процессов усвоения/освоения компетенций и формирования компетентности; практико-ориентированными механизмами перевода (замещения, трансформации, адаптации, интерпретации) традиционных ЗУН-характеристик образовательных достижений индикаторами сформированности профессиональной компетентности; адекватным выбором критериев и показателей оценивания образовательных достижений соотнесенных в структуре компонентов и составляющих компетентности с уровнями сформированности; алгоритмами диагностики/оценки личностных качеств и профессионально-деятельностных характеристик обучающихся с учетом требований ФГОС на основе критериев и показателей оценивания.

Изменения в содержании высшего образования связаны условиями формирования *компетентности* и переходом от практики традиционного обучения к практике освоения *компетенций* средствами технологии педагогического обеспечения процесса, организацией межличностного и группового взаимодействия участников с целью достижения конкретного результата – опыта профессиональной деятельности и гармоничного развития личности в целостном образовательном процессе.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и администрации Ульяновской области. Проект «Теория образовательного потенциала и оценка учебных достижений обучающихся в вузе (на примере подготовки бакалавров по направлению 050100 – Педагогическое образование)» № 15-16-73003.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Компетенции и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4(4). – С. 16-31.

2. Компетентностный подход в образовании: методологический аспект: монография / Под общ. ред. С.Д. Якушевой. – Новосибирск: АНС «СибАК», 2016. – 248 с.

3. Набиев В.Ш. Векторы развития и перспективного наполнения содержания профессионально-педагогического образования бакалавров // Проблемы развития профессиональной деятельности учителя технологии в современных условиях. Материалы Всерос. научно-практич. конф. с международным участием. – Владимир, 2014. – С. 42-45.

4. Набиев В.Ш. Диагностика качественной характеристики процесса и оценка результатов образовательной деятельности в вузе // Компетентностный подход в образовании; отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2016. – С. 140-153.

5. Набиев В.Ш. Диагностика результатов деятельности и формирование профессионально значимых качеств бакалавров педагогического образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2(22). – С. 80-85.

6. Набиев В.Ш. Исследование характеристик целостности образовательного процесса в гуманитарном вузе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 8-2. – С. 271-274.

7. Набиев В.Ш., Дьяконова О.О. Уровневые градации деятельностной составляющей профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования // Современные проблемы подготовки специалистов для предприятий атомной отрасли. Материалы Всерос. научно-практич. конф. – Димитровград, 2016. – С. 33-35.

8. Набиев В.Ш. Педагогическое обеспечение успешности освоения компетенций в образовательном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5.; URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22712 (дата обращения: 14.09.2016).

9. Набиев В.Ш. Психолого-педагогическое обеспечение качества формирования интегративных характеристик личности // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей. Материалы I Всероссийской научно-практич. (заочной) конф. – Санкт-Петербург, 2011. – С. 27-29.

10. Набиев В.Ш. Структура профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования в понятийном поле компетентностного подхода // Современные проблемы подготовки специалистов для предприятий атомной отрасли. Материалы Всерос. научно-практич. конф. – Димитровград, 2016. – С. 39-41.