



Человек и образование 2013-2024

ISSN 2079-8784

URL - <http://ras.jes.su>

Все права защищены

Выпуск 4 (73) Том . 2022

Компетентностная образовательная парадигма в контексте особенностей ее практической реализации при формировании универсальных компетенций

Спасенников Валерий Валентинович

*профессор кафедры, Брянский государственный технический университет
Российская Федерация, Брянск*

Аннотация

В статье рассматриваются основные подходы к пониманию компетентностной образовательной парадигмы, особенности и противоречия, связанные с практической реализацией компетентностного подхода. Приводится пример оценивания остаточных знаний и умений в процессе формирования такой универсальной компетенции, как способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде по трем направлениям бакалаврской подготовки. Анализируются сложности и противоречия, связанные с управлением профессионально-личностным развитием студентов на всех уровнях практической реализации компетентностного подхода. Обосновывается необходимость дальнейших исследований, связанных с разработкой валидного и надежного методического инструментария для оценки направленности, социального опыта и познавательных способностей обучаемых в процессе освоения различных профилей подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: competence, universal competencies, professional competencies, labor functions, teamwork, leadership, evaluation fund

Дата публикации: 25.01.2023

Ссылка для цитирования:

Спасенников В. В. Компетентностная образовательная парадигма в контексте особенностей ее практической реализации при формировании универсальных компетенций // Человек и образование – 2022. – Выпуск 4 (73) С. 41-52 [Электронный ресурс]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410023766-7-1> (дата обращения: 22.07.2024). DOI: 10.54884/S181570410023766-7

¹ **Введение.** Как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях приводится достаточно широкий по своему составу спектр вариативных и инвариантных универсальных компетенций, которые должны быть сформированы высшей школой у современного образованного человека (Ю.В. Бабанова, Г.Ф. Голубева, В.В. Спасенников [1], Ю.Б. Надточий [2], А.Н. Печников, Ю.С. Остроумова [3], N.E. Shafazhinskaya, V.M. Shcherbinina, E.Y. Ivanova [et al.] [4]).

² Анализ отечественной философской, технической и психолого-педагогической литературы позволяет констатировать, что на сегодняшний день не устранены противоречия между:

- во-первых, необходимостью перехода высшего образования на парадигму компетентностного подхода и отсутствием научно обоснованных принципов и методов, обеспечивающих реализацию компетентностного подхода в процессе обучения;
- во-вторых, административными требованиями внедрения в образовательный процесс высшей школы компетентностного подхода и отсутствием обоснованных критериев оценки сформированности компетенций и валидных индикаторов, позволяющих определять качество подготовленности выпускников [1; 3; 5; 6].

³ Опыт отечественного образования свидетельствует о несостоятельности утверждения В.И. Байденко о том, что компетентностный подход может стать своего рода усилением диалога высшей школы с миром труда и средством углубления их сотрудничества в новых условиях взаимного доверия [7].

⁴ Следует согласиться с мнением Н.В. Барановой о сложностях в практической реализации компетентностной образовательной парадигмы на основе анализа стандарта «Педагог профессионального образования», который позволил констатировать: «...вплоть до настоящего времени в системе высшего образования даже минимальный необходимый пакет примерных образовательных программ (ПрООП) не создан, и разработку ООП вузам приходится вести фактически с “нуля”, опираясь непосредственно на ФГОС и соответствующие профессиональные стандарты» [8, с. 181].

⁵ 1. **Компетентностная образовательная парадигма и ее методологическое обеспечение в теоретических исследованиях.**

⁶ Как известно, термины «компетентность» и «компетенции» в научный оборот ввел в 1959 году Р. Уайт, с тех пор оба этих научных понятия так и не получили однозначной трактовки [9; 10; 11; 12].

⁷ Компетентность чаще рассматривается как интегральное понятие, которое включает самые разнообразные по своему составу и структуре компетенции.

8 В большинстве исследований как педагогов, так и психологов термин «компетентность» трактуется по-разному: в одних случаях как синоним профессионализма и профессионально важных качеств, в других – как составная часть профессионализма, включающая совокупность знаний, умений и навыков обучающихся (таблица 1).

9 Таблица 1

10 **Трактовка термина «компетентность» в работах ведущих российских педагогов и психологов**

11

№п/п	Автор	Определение понятия «компетентность»
1	Зимняя И.А., 2003 [13]	Основывающийся на знаниях интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, а компетенция – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека
2	Зеер Э.Ф., 2003 [14]	Компетентность – совокупность знаний и действий, а компетенция – интегративная целостность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают профессиональную деятельность, способность человека на практике реализовывать свою компетентность
3	Хуторской А.В., 2017 [15]	Компетентность включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним
4	Толочек В.А., 2020 [16]	Компетентностный подход (к-подход) и хронологически ранее сложившийся (ПВК-подход) есть не что иное, как исторически преходящие научные концепции (соотносимые с масштабом «малых теорий»)

12 Анализ многочисленных публикаций показывает, что все попытки реализации компетентностного подхода в многоуровневой системе подготовки кадров являются несостоятельными вследствие отсутствия фундаментальных исследований как в России, так и за рубежом, связанных с выявлением психологических закономерностей формирования и оценки профессиональных и тем более универсальных компетенций в различных видах деятельности [17; 18].

13 Как в теоретическом, так и в практическом плане остался нерешенным целый ряд психолого-педагогических проблем, например: как исходя из требований федеральных государственных образовательных стандартов осуществить содержательное наполнение учебных планов и рабочих программ учебных дисциплин; как без фундаментального обоснования реализуемости на практике компетентностной образовательной парадигмы определиться с содержанием и формой фондов оценочных средств профессионально-личностного развития студентов [19].

14 Можно согласиться с А.Н. Печниковым и Ю.С. Остроумовой, что профессионально-личностное развитие студентов и формирование у них профессиональных и универсальных компетенций определяются структурой формулировки задачи педагогического проектирования локальной системы обучения [3]. При этом содержательное наполнение требований к оценке качества подготовки, к определению индикаторов сформированности уровней развития компетенций, к выбору методов и методик их оценки является прерогативой

преподавателей конкретных кафедр тех или иных вузов и в значительной степени определяется уровнем из экспертной компетентности [5; 6; 18; 19].

¹⁵ Наш опыт позволяет утверждать, что групповая экспертная оценка индикаторов сформированности компетенций даже после многократных профессиональных обсуждений не позволяет разработать такие дескрипторы универсальных компетенций, которые будут одинаковыми для всех направлений подготовки.

¹⁶ Существенным недостатком компетентностного подхода является то, что в образовательных стандартах ФГОС 3++ по всем направлениям и профилям подготовки отражаются требования к качеству подготовки национального уровня, которые должны быть обеспечены всеми вузами страны [8]. Однако данное требование вступает в противоречие с другим, прямо противоположным требованием о том, что вузом устанавливаются пороговые уровни сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников образовательной программы. Именно отсутствие обоснованных требований к индикаторам сформированности компетенций и фондам оценочных средств является одним из ключевых недостатков в практической реализации компетентностного подхода [1; 5; 12; 18].

¹⁷ Несмотря на то что универсальная компетенция УК-3 («умение работать в команде») сформулирована одинаково для всех направлений подготовки (педагогов, дизайнеров, менеджеров), в соответствии с ФГОС 3++ требования к прохождению практик для овладения будущими трудовыми функциями существенно отличаются; вариативными являются и требования к написанию выпускных квалификационных работ [20]. Знаниевая компонента сформированности универсальной компетенции УК-3 проверяется на уровне контроля понимания базовых понятий, принципов, методов, основных формул и алгоритмов. Для анализа умений в фонде оценочных средств можно оценивать правильность действий по использованию методов и методик, их обработке и интерпретации. На уровне овладения навыками предлагаются задания по оценке навыков владения алгоритмами вычислений различных психолого-педагогических показателей по формульным аналитическим соотношениям (например, вычисление индикаторов эмоциональной экспансивности, межличностной напряженности, социометрической когерентности и т.д.).

¹⁸ Как следует из анализа учебных планов, помимо практик и написания выпускных квалификационных работ, компетенция УК-3 для направления 44.03.04 «профессиональное обучение (педагоги)» формируется в процессе освоения таких дисциплин учебного плана, как «Общая и социальная психология» и «Психология делового общения»; для направления 09.03.02 «информационные системы и технологии (дизайнеры)» – при освоении дисциплин «Технологии личностно-профессионального развития» и «Деловые коммуникации»; для направления 38.03.05 «экономика и организация производством (менеджеры)» – при освоении дисциплин «Психология и педагогика» и «Лидерство». Перечисленные учебные дисциплины спроектированы преподавателями-экспертами кафедры «Гуманитарные и социальные дисциплины» БГТУ по унифицированным матрицам компетенций (объем учебных часов и зачетных единиц совпадают).

¹⁹ Дескрипторы сформированности компетенции УК-3 сформулированы одними и теми же преподавателями-экспертами с использованием метода групповых экспертных оценок, и индикаторы их выраженности по уровням измеряются на основе единого методического инструментария. Следует отметить, что если требования к компетенции УК-3 в образовательных стандартах по вышеперечисленным направлениям и профилям совпадают, то с позиций профессиональных требований к выполнению будущих трудовых функций трактовка компетенции «умение работать в команде» для педагогов, дизайнеров и менеджеров существенно различается [1; 5; 19 и др.].

²⁰ В данной статье трактовка компетенции «умение работать в команде» рассматривается с позиций педагогической психологии как универсальная компетенция, в то время как с позиции психологии труда и работодателя данная компетенция относится к профессиональным и является не инвариантной, а вариативной. Профессиональная компетенция должна учитывать специфику трудовой деятельности педагога, менеджера и дизайнера, вполне очевидна разница в формировании рабочих команд, проектных групп или управленческих команд предприятий.

²¹ Тестовые задания в фонде оценочных средств для проектных групп (09.03.02), рабочих команд (44.03.04) и управленческих команд (38.03.05) при оценке совместимости и сработанности должны быть ориентированы на выполнение трудовых функций в профессиональной деятельности и одинаковыми быть не могут даже в моделируемых учебно-лабораторных условиях [18].

²² Из-за отсутствия фундаментальных психолого-педагогических исследований феномена «умение работать в команде» данное понятие и индикаторы его оценки формулируются в электронной среде и в учебно-методических рекомендациях на уровне здравого смысла и житейского опыта [19].

²³ По нашему мнению, индикаторы «знать», «уметь», «владеть» могут быть универсальными конструктами в оценке способностей к командной работе и эффективности групповой деятельности только как компоненты универсальной компетенции УК-3 с позиций педагогической психологии и смежных с ней направлений психологической науки.

²⁴ Компетентностный подход как теоретическая парадигма требует построения обобщенных эталонных моделей выпускников по всем направлениям и профилям подготовки с позиций успешности выполнения трудовых функций; такие модели отсутствуют, что приводит к различным вариантам реализации компетентностного подхода на практике по одним и тем же направлениям подготовки в разных вузах [20].

²⁵ Недостатком образовательных стандартов, как показано в работах целого ряда отечественных исследователей, является отсутствие научно обоснованных рекомендаций по разработке фондов оценочных средств и рекомендаций по операционализации индикаторов с позиций педагогических измерений.

²⁶ **2. Теоретико-экспериментальное обоснование индикаторов сформированности универсальной компетенции «командная работа и**

лидерство».

²⁷ Индикаторы сформированности компетенций попытаемся разобрать с позиции психолого-педагогической обоснованности на примере такой универсальной компетенции, как УК-3 «командная работа и лидерство». В таблице 2 приведен пример использования фонда оценочных средств в процессе освоения ряда учебных дисциплин при формировании универсальной компетенции УК-3 студентами трех направлений и профилей подготовки: 44.03.04 «педагог профессионального образования», 09.03.02 «дизайнер информационных систем» и 38.03.05 «менеджер организации производства».

²⁸ Несмотря на разные названия осваиваемых будущими бакалаврами учебных дисциплин, УК-3 с точки зрения формирования является инвариантной, фонд оценочных средств формировался преподавателями-экспертами одной и той же кафедры на основе единой технологии с использованием матрицы компетенций.

²⁹ Универсальная компетенция УК-3 «умение работать в команде», как следует из анализа научных публикаций, может иметь как инвариантную составляющую, характерную для любого вида групповой деятельности, так и вариативные компоненты, учитывающие специфику профессиональной подготовки. Выпускник высшей школы должен владеть универсальными знаниями и умениями в выявлении коммуникативных и организаторских способностей, статусно-ролевых позиций, оценки совместимости и сработанности команд, ценностно-ориентационного единства групп и других феноменов командного взаимодействия. Перечисленные феномены могут быть выявлены на основе овладения методическим инструментарием при освоении в практикумах дисциплин по командообразованию и лидерству соответствующих разделов курсов тестовых методик, опросников и иного методического инструментария. Ниже приведены как авторские, так и наиболее часто используемые при формировании компетенции УК-3 методики [1; 6; 19 и др.]:

- методика самооценки и взаимооценки способности осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде на основе параметрической и непараметрической социометрии (А.Д. Глоточкин, Г.В. Ложкин, В.В. Спасенников);
- методика выявления уровня коммуникативных и организаторских способностей (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин);
- методика оценки показателей индивидуализма и коллективизма в диагностике коллективистической направленности группы (Л.Г. Почебут);
- методика диагностики социально-коммуникативной компетентности, направленной на выявление профессионально-личностных характеристик обучаемых (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).

³⁰ Открытой и недостаточно изученной в процессе формирования компетенции УК-3 является проблема изучения групповых феноменов командной работы, связанных с интернет-коммуникациями (онлайн-мероприятия, создание сообществ, рабочие форумы и т.д.), которые определяются и должны оцениваться как вариативные профессиональные компетенции в зависимости от направления и

профиля подготовки в системе повышения квалификации потенциального работодателя [10].

31 Разработанный автором ряд оценочных средств связан с освоением рассмотренного выше методического инструментария в разделах практикумов соответствующих курсов, представленных в таблице 2.

32 Таблица 2

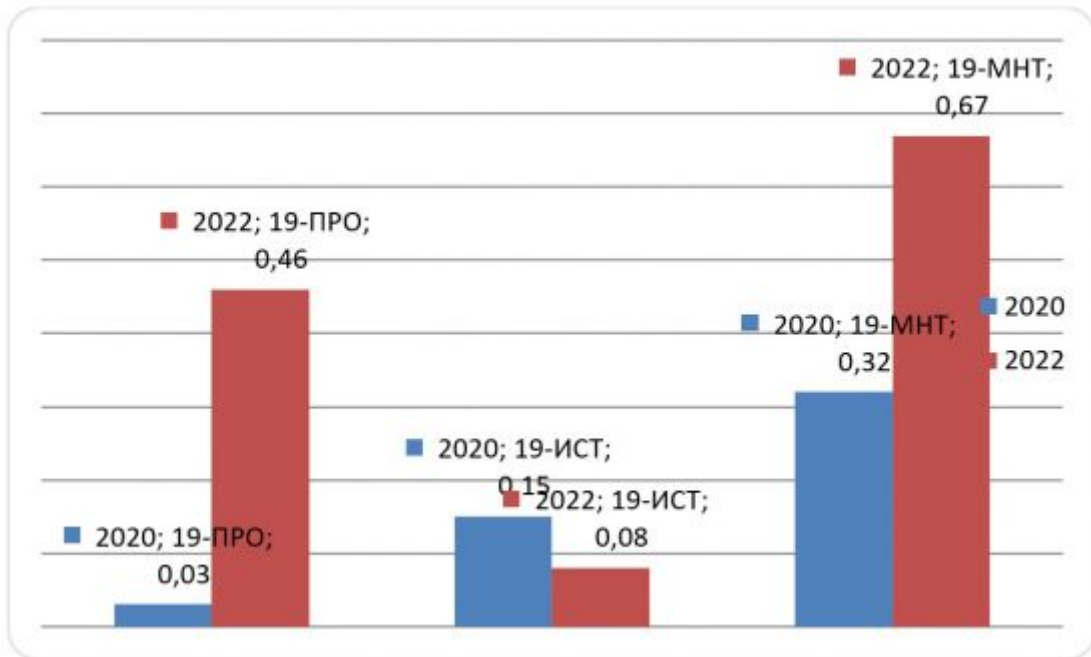
33 **Остаточные знания и умения (K_{03} %) в процессе формирования универсальной компетенции «командная работа и лидерство» (УК-3) «способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде»**

34

	Учебные дисциплины	Направление и профиль подготовки			Средний балл		K_{03} %
		44.03.04	09.03.02	38.03.05	2020	2022	
1	Общая и социальная психология	+			4,48	3,36	75
2	Психология и педагогика			+	4,70	3,76	80
3	Технологии личностно-профессионального развития		+		4,30	3,44	80
4	Деловые коммуникации		+		4,25	3,83	90
5	Психология делового общения	+			4,33	4,11	95
6	Лидерство			+	4,50	4,05	90

35 Как следует из представленных в таблице 2 результатов эмпирического исследования, на основе выполнения заданий в тестовой форме в каждой из учебных групп (педагогов, дизайнеров и менеджеров) дважды по балльной шкале рассчитывался средний балл (после освоения дисциплины и через год). Полученные эмпирические данные позволяют утверждать, что освоение компетенции УК-3 связано с феноменом забывания, остаточными знаниями и навыками в среднем на 78,3% по таким дисциплинам, как «Общая и социальная психология», «Психология и педагогика», «Технологии личностно-профессионального развития»; и в среднем на 91,6% по таким дисциплинам, как «Деловые коммуникации», «Психология делового общения», «Лидерство», то есть теряются через год в среднем 8,4 % знаний и навыков, а через два года не сохраняются соответственно 21,7 % знаний и навыков.

36 Значительный интерес для дальнейшего анализа в научных исследованиях представляют результаты непараметрической социометрии, полученные в динамике изменения статусно-ролевых позиций в трех учебных группах (педагогов, дизайнеров и менеджеров) соответственно в 2020 году (2 семестр) и 2022 году (6 семестр), которые представлены на рисунке 1.



³⁸ Рис.1. Диаграмма изменения уровня сплоченности (когерентности) учебных групп с первого по третий курс – 19-ПРО (педагоги); 19-ИСТ (дизайнеры); 19-МНТ (менеджеры)

³⁹ Как следует из рисунка 1, в группе студентов 19-ПРО (педагоги) направления бакалаврской подготовки профессиональное обучение индекс групповой сплоченности возрос от низкого значения показателя $I=0,03$ до высокого уровня $I=0,46$; в группе студентов 19-ИСТ (дизайнеры) направления подготовки информационные системы и технологии индекс групповой сплоченности уменьшился от значения $I=0,15$ до значения $I=0,08$ (сплоченность осталась на низком уровне). В группе 19-МНТ у будущих менеджеров-организаторов производства сплоченность возросла от среднего уровня $I=0,32$ до высокого уровня $I=0,67$. Можно предположить, что данные результаты связаны как со спецификой освоения учебных дисциплин по разным направлениям и профилям подготовки, так и с работой кураторов групп, что требует отдельного исследования.

⁴⁰ Эмпирические данные показывают, что профессионально-личностное развитие в контексте формирования универсальной компетенции УК-3 у студентов различных направлений и профилей подготовки связано на практике не с реализацией компетентностного подхода, а с освоением традиционных знаний, навыков и умений под «флагом» компетентностного подхода, которые сохраняются, забываются и теряются по различным «кривым» забывания и сохранения, что можно установить на основе эксперимента независимо от компетентностной либо знаниевой образовательной парадигмы [19].

⁴¹ В наших и других исследованиях показано, что управление профессионально-личностным развитием студентов на основе компетентностной образовательной парадигмы может осуществляться на трех уровнях:

- на уровне направленности личности (предметная область педагогики);

- на уровне формирования социального опыта личности (предметная область педагогической и социальной психологии);
- на уровне развития познавательных способностей (предметная область общей психологии и когнитивной эргономики).

⁴² Измерение универсальных компетенций в соответствии с данной классификацией связано с формализованным описанием критериально ориентированных индикаторов профессионально-личностного развития студентов также на трех уровнях:

- ценностных ориентаций, смысложизненных ориентиров, мировоззренческих установок, ведущих мотивов, профессиональных интересов (направленности личности);
- знаний, умений, навыков, профессиональных и универсальных компетенций (социального опыта);
- интеллектуальных, сенсомоторных и специальных способностей и умственных действий (познавательных способностей).

⁴³ Как в наших исследованиях [1; 5; 6; 18], так и в целом ряде других работ, например [19; 20], показано, что если в обучении и развитии студентов можно с позиции компетентностной образовательной парадигмы говорить о некоторых успехах, то с точки зрения воспитания и формирования направленности личности, прежде всего гражданственности и патриотизма, компетентностный подход оказал сугубо отрицательное влияние в профессионально-личностном развитии студенческой молодежи по всем направлениям и профилям подготовки.

⁴⁴ По нашему мнению, Болонская декларация и компетентностный подход в российском образовании на всех его ступенях нанесли значительный ущерб мировоззренческой сфере и смысложизненным ценностям всех категорий обучающихся и особенно студенческой молодежи. Как во взглядах российских студентов, так и на уровне их поступков наблюдаются по отношению к предшествующим поколениям следующие деформации в системе ценностей [12; 16; 17; 19]:

- во-первых, понятия «общественное признание» и «социальный статус профессионала» стали ассоциироваться только с высокими доходами и материальным удовлетворением;
- во-вторых, свобода перестала связываться с ответственностью в профессиональной деятельности и воспринимается как неисполнительность и вседозволенность;
- в-третьих, дружба и любовь стали восприниматься как помехи в достижении профессиональных успехов в процессе личностной самореализации;
- в-четвертых, в отсутствии государственной идеологии гражданственность и патриотизм исчезли из поля зрения в воспитательной работе гражданских образовательных учреждений, а честность и воспитанность у студенческой молодежи стали восприниматься как препятствие в достижении успехов.

⁴⁵ Практическая реализация компетентностного подхода с самого начала связана с такой важной проблемой, как отсутствие надежного и валидного методического инструментария в сфере формирования и оценки направленности личности, что сводит все направления воспитательной работы в образовательных учреждениях к формально-бюрократическим отпискам для Министерства науки и высшего образования и развлекательным мероприятиям для студенческой молодежи вместо воспитания патриотов будущей России независимо от направлений и профилей профессиональной подготовки.

⁴⁶ Существенной недоработкой апологетов Болонского процесса является отсутствие у разработчиков понимания содержания универсальной компетенции УК-3, данная компетенция в командообразовании, помимо факторов сработанности, должна включать такие факторы совместимости, определяющие эффективность группового взаимодействия, как морально-психологическая готовность, патриотические установки, ценностно-ориентационное единство, которые являются основой коллективообразования и консолидации российского социума.

⁴⁷ **Заключение.** На основе проведенного теоретико-экспериментального исследования можно сделать следующие предварительные выводы, связанные с дальнейшим проведением научно-исследовательских работ:

1. Практическое внедрение компетентностной образовательной парадигмы требует формирования междисциплинарных универсальных компетенций, диагностика которых требует научно обоснованного валидного и надежного методического инструментария оценки разноуровневых профессионально-личностных подструктур познавательных способностей, социального опыта и направленности обучаемых в процессе освоения различных направлений и профилей подготовки в высшей школе.
2. Полученные на основе фонда оценочных средств эмпирические данные сформированности такой универсальной компетенции, как способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде, свидетельствуют о том, что со временем полученные знания забываются, а приобретенные умения и навыки теряются, по результатам полученных эмпирическим путем данных через год остаточные знания в трех учебных группах в среднем составили 91,6 %, а остаточные умения и навыки в этих же группах соответственно 78,3 %.
3. Недостатком в практической реализации компетентностной парадигмы в образовании является отсутствие в стандартах 3++ научно обоснованных индикаторов оценки сформированности универсальных компетенций, например, «умение работать в команде» включает в себя разноуровневые способности командного взаимодействия, компонентный состав которых и методический инструментарий их формирования и оценки в квазипрофессиональной учебной деятельности для своего обоснования требует проведения отдельного научного исследования.
4. Одним из перспективных направлений исследований является изучение возможных путей профессионального обучения и переобучения, тренируемости и упражняемости универсальных и профессиональных компетенций, выявления направлений повышения квалификации,

переквалификации, переподготовки на новые профессии и специальности. Возникла острая необходимость в разработке структурно-функциональной духовной модели профессионально-личностной компетентности педагогов высшей школы – проводников идеологической политики государства среди студенчества – будущего человеческого капитала России, включающей все уровневые подструктуры личности и индикаторы их оценивания с использованием валидного и надежного психодиагностического инструментария.

Библиография:

1. Бабанова Ю.В., Голубева Г.Ф., Спасенников В.В. Формирование социально-психологической компетентности на основе разработки тестовых программ в процессе перехода на двухуровневую систему подготовки кадров // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 3. С. 46–54.
2. Надточий Ю.Б. Обеспечение качества образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования. М.: Дашков и К, 2021. 157 с.
3. Печников А.Н., Остроумова Ю.С. Локальная система обучения как объект педагогического проектирования // Человек и образование. 2021. № 2(67). С. 7–15.
4. Learning about world art culture as a method of forming a universal cross-cultural communication competence / N. E. Shafazhinskaya, V. M. Shcherbinina, E. Y. Ivanova [et al.] // Humanities and Social Sciences Reviews. 2019. Vol. 7. No 6. Pp. 1225-1229.
5. Спасенников В.В., Богомолов С.А. Проблема оценки компетенций будущих дизайнеров в процессе освоения программы профессионального образования // Эргодизайн. 2018. № 2(2). С. 33-40.
6. Ерохин Д.В., Спасенников В.В. Формирование общекультурных и профессиональных компетенций в процессе подготовки магистрантов по профилю «инновационный менеджмент» // Менеджмент в России и за рубежом. 2014. № 6. С. 61–70.
7. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: Исследовательский центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. 94 с.
8. Баранова Н.В. Управление образовательной программой высшего образования как особый вид профессиональной деятельности (анализ профессионального стандарта «Педагог профессионального образования») // Педагогический журнал. 2016. №4. С. 175–186.
9. Корягина И.И., Куклина Л.В. Ключевые компетенции как показатель личностно-профессионального становления выпускников вузов // Вестник Тверского

государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 4(49). С. 198–206.

10. Петренко А.А. Развитие компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования // Человек и образование. 2021. №4(69). С. 212–220.

11. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2016. 176 с.

12. Popov L.M., Puchkova I.M., Ustin P.N. Formation of psychological readiness for professional activity: Competence approach // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2016. Vol. 11. No 4. Pp. 819-827.

13. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 7-13.

14. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2003. № 5(23). С. 79–90.

15. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85–91.

16. Толочек В.А. Феномен «компетенции»: открытые вопросы // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2020. № 4. С. 84–109.

17. Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелев А.Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. №1. С. 87–102.

18. Спасенников В.В. Экономико-психологические проблемы консультативной психологии при переходе на многоступенчатую систему образования // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2009. № 3(49). С. 85–91.

19. Сухарев О.С., Спасенников В.В. Трансформация высшего образования: преодоление конфликта компетенций и фундаментальности // Эргодизайн. 2020. № 3(9). С. 107–119.

20. Яковлева И.В., Косенко Т.С. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3474–3480.

Competence-Based Educational Paradigm in the Context of the Features of Its Practical Implementation in the Formation of Universal Competencies

Valery Spasennikov

Professor of the Department, Bryansk State Technical University

Russian Federation, Bryansk

Abstract

The article discusses the main approaches to understanding the competence-based educational paradigm and some of the features and contradictions associated with the practical implementation of the competence-based approach. An example of evaluating residual knowledge and skills in the process of forming such a universal competence as the ability to carry out social interaction and realize their role in a team in three areas of bachelor's training is given. The difficulties and contradictions associated with the management of professional and personal development of students at all levels of practical implementation of the competence approach are analyzed. The necessity of further research related to the development of valid and reliable methodological tools for assessing multi-level professional and personal substructures of orientation, social experience and cognitive abilities of students in the process of mastering various areas and profiles of training in higher school is substantiated.

Keywords: компетентность, универсальные компетенции, профессиональные компетенции, трудовые функции, командная работа, лидерство, фонд оценочных средств

Publication date: 25.01.2023

Citation link:

Spasennikov V. Competence-Based Educational Paradigm in the Context of the Features of Its Practical Implementation in the Formation of Universal Competencies // *Man and Education – 2022. – Issue 4 (73) С. 41-52 [Electronic resource]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410023766-7-1> (circulation date: 22.07.2024). DOI: 10.54884/S181570410023766-7*