

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Е.А. Зверева

Современные тенденции развития образования направлены на освоение компетенций, основанных на функциональности или деятельности, чем на навыках или параметричности. Существуют критерии, которые показывают, насколько чисто компетентностный подход может обладать способностью справляться с меняющимися условиями профессиональной деятельности. То есть критерии, отражающие требования профессии и содержащиеся в разработанных наборах профессиональных стандартов. Эти структуры обеспечивают более устойчивый подход к описанию профессиональной деятельности, а также представляют основные атрибуты профессионализма. В рамках данной статьи рассматривается зарубежный опыт исследований истории развития и применения профессиональных стандартов Стэна Лестера [1].

Ключевые слова: зарубежный опыт, профессиональные стандарты, компетенция, компетентность, ФГОС ВО 3++.

В Соединенном Королевстве «профессии» могут быть определены как род занятий, которые требуют знаний на уровне или выше, чем высшее образование, и отвечают требованиям самостоятельности, этики и независимого суждения (Hoyle and John, 1995). Профессионал – это специалист, обладающий необходимой квалификацией (Marquand, 1997). Поэтому руководители заинтересованы в приеме на работу специалистов, обладающих минимальным набором, соответствующих стандарту, компетенций. Выполнение этой функции должно быть предусмотрено в первую очередь подготовкой образовательных маршрутов, требований практической деятельности (Lester 2009). Будущие специалисты должны на начальных этапах осознавать себя в профессии, что часто называют компетенцией, компетентностью, профессионализмом или способностью.

В Великобритании идея компетентности, которая используется в профессионально-ориентированном образовании, профессиональной подготовке, сформировалась под влиянием «Competence Movements» 1980-х и 1990-х годов. Это стремление, связанное с профессионально-ориентированным образованием и обучением с учетом требований профессии берет начало с правительственных дебатов 1970-х годов, где по инициативе

Комиссии по Трудоустройству 1981 было решено разработать новые учебные планы, которые бы связали требования «профессиональных стандартов» с учебными программами.

Масштабное развитие профессиональных стандартов, компетентности и связанной с ними Национальной системы профессиональной квалификации (NVQs) произошло после исследования профессиональных квалификаций De Ville (Комиссии по трудоустройству в 1986), которая первоначально была предназначена для торговли, а также для основных административных профессий. Это отразилось в описании основных принципов Mitchell and Mansfield (1996), а также получило обсуждение в политических кругах Raggatt and Williams (1999) and Keep (2008). Отчасти под влиянием этих принципов требования к уровню владения профессией, которые, как правило, расходятся с точками зрения детального подхода, для многих профессий были разработаны критерии компетентности, которые определяют минимальный стандарт требований, необходимых начинающему специалисту. Это способствовало профессиональному развитию в направлении более широкого круга маршрутов развития профессиональной карьеры (в том числе расширение публично поддерживаемого обучения на профессиональном уровне), и предположительно, это будет оставаться постоянной тенденцией для интегрирования профессиональной деятельности с профессиональными стандартами и компетентностями. Тем не менее в попытке усвоить сложную работу, типичную для современных профессий, ограничения проявляются в том, что идеи компетентности или компетенций, как правило, построены, на новаторских подходах к определению способностей.

Понятие компетентность в широком смысле касается того, что человек может сделать (Egaut and du Boulay (2000)); в Великобритании она описывается как «способность выполнять ... задачи и роли ... в соответствии с требованиями стандарта»; Международная организация по стандартизации (2012) определяет ее как «способность применять знания и навыки для достижения намеченных результатов». Компетенция может также относиться к какому-либо лицу или организации, в частности, в правовом контексте как «компетентный человек» или «компетентный орган».

Опираясь на Mansfield (1989) и Egaut (1998), главное различие может быть сделано между моделями компетенции, к которым относятся личные особенности и способности людей, и теми, которые сосредоточены на деятельности или функциональности, и должны быть выполнены грамотно. В своей работе Lester (2013) рассмотрел их как основанные на индивидуальных, внутренних способностях личности, так и на социальной, внешней деятельности.

При внутреннем рассмотрении, компетентность «можно рассматривать как принадлежность к человеку, представленную в виде профиля или на-

бора способностей, которые имеют тенденцию меняться с течением времени, так как человек развиваясь в одной области, теряет навыки в другой» [1]. При внешнем рассмотрении компетентность выступает как «деятельность, направленная на получение результата, который можно считать правомерным. Компетентность в этом смысле относится к контексту, описываемых компетентных действий, а не навыков или свойств, которые способствуют возможности осуществлять их».

В рамках данного подхода можно выделить компетентности, которые оказали влияние на требования профессиональных стандартов. Внутреннее рассмотрение компетентности включает два основных требования, одно из которых вытекает из работы, основанной на эффективном применении в Северной Америке в 1950-е годы, а другое опирается на образовательные цели, описанные в работах Bloom и др. (1956). Североамериканский поведенческий компетентностный подход в первую очередь представлен работой организации Hay-McBer (1996), авторами которой являются Klemm (1977), Spencer and Spencer (1993) and McClelland (1998), а также другие специалисты, работающие в данной области (Raven and Stephenson, 2001). Он основан на определении эффективных или «первостепенных» исполнителей заданий, использующих подходящие методики – основанные на поведении, например, использование метода критического анализа, для определения характеристик, связанных с компетентной производительностью. В 1980-х и 1990-х годах были разработаны и систематизированы перечни компетенций для производства в некоторых профессиональных областях, такой подход в Соединенных Штатах и за пределами Северной Америки был самым успешным в установлении организационных требований к компетентности.

Педагогическое проектирование главным образом связано с определением учебных программ обучения в виде знаний, навыков и (иногда), связанных отношений. Этот подход выходит за рамки учебного плана, и в первую очередь основан на знаниях, которые доминирует над «технократической» моделью профессионального развития (ср Schön 1983). Он предоставлен в так называемом Подходе «результатов обучения» в образовании и профессиональной подготовке – т.е. делая акцент на знаниях учащихся по окончании обучения, а не на содержание учебных материалов – которые были популярны с 1990-х годов (Jessup 1991, Выдра 1994). Конкретных методологий или методов, связанных с этим подходом нет, хотя на практике применимы анализ работы и изучение анализа потребностей, которые, как правило, представляются в виде таблицы со знаниями, навыками расположенными относительно каждого вида деятельности. В то время как такой подход педагогического проектирования довольно широко используется в Великобритании и в определенной степени в европейском образовании, было предпринято немного попыток разработать системати-

зацию знаний таким же образом, как в функциональной модели компетентностного подхода США.

Различные варианты внешнего рассмотрения компетентности также очевидны. В Великобритании они изначально были определены для квалификации стажеров, обучающихся по правительственной программе, чтобы они соответствовали требованиям профессии, а затем переросли в «Competence Movements», упоминаемой ранее. Начальный подход, используемый в 1980-х годах, основан на анализе задач. Он разбивал всю работу на составные мероприятия, которым можно было бы научиться, попрактиковаться, а затем «объединить заново» на рабочем месте. Данные требования легли в основу функционального анализа, на основе более целостного представления о роли рабочих (Mansfield и Mathews 1985, Mitchell and Mansfield 1996). Основным процессом функционального анализа начинался с общей цели – разработать профессиональную роль и разбить ее дедуктивным методом до управляемого описания деятельности (Fennell 1990). Основное воздействие внешней компетентности оказала в Великобритании на профессиональное образование и обучение с разнообразными видами профессиональных ролей, имеющих в настоящее время соответствующие стандарты компетентности; также они легли в основу для NVQs и до сих пор лежат в основе большинства британских профессиональных квалификаций.

Довольно распространенными являются модели компетенций, имеющие гибридную форму. В Великобритании в профессиональных стандартах функциональные описания профессий включаются в перечни соответствующих знаний. Точно так же в Европе иногда используются требования к компетенциям, которые (опираясь на структуру Европейской Квалификации) включают в себя знания, навыки и то, что обычно называют компетентностью, но чаще описываются уровни самостоятельности и ответственности, ожидаемые от специалиста. Менее распространенным вариантом является сочетание функциональных рамок с ключевым поведением, как это было предложено в ранних профессиональных стандартах управления (менеджмента Charter Initiative 1992). Успех этих гибридных моделей был переменным; некоторые применялись довольно успешно для поддержки программ в области развития, а также оценки, а другие были весьма запутаны (например, перепутаны процессы знания, навыков и действий) либо же были использованы ненадлежащим образом (например, требующим опытных практиков, определяющих пропозициональные знания вместо того, оценивать свои знания в процессе их применения). В конечном счете, и это очевидно, что идея компетенции необходимо рассматривать в контексте профессиональной подготовки, а также определенное количество понятий компетенций требует пересмотра ее понимания (трансформации).

Исследования области развития профессиональной компетенции (например, Eraut and Cole 1993 and Winter and Maisch 1996) показывают, что основное применение требований или стандартов компетентности используется для оценки профессии, как правило, в момент лицензирования или допуска к квалифицированным уровням. Также они применимы как требования к содержанию курсов; в качестве основы для постоянного развития. Можно утверждать, что профессиональный стандарт заменяет понятие знание определенными маршрутами для достижения квалифицированного уровня, чтобы обозначить критерии, которые должны быть выполнены (Lester 2008). В более позднем исследовании Lester (2013) указано, что требования к компетентности не должны быть сложными, но должны иметь разнообразные маршруты, то есть абитуриенты, поступающие с различным уровнем знаний, принимают собственную траекторию освоения профессии и следуют определенному маршруту обучения. Последнее исследование Lester показало, что в стандартах или в системе в целом большинство профессий ожидают какой-то деятельности на основе компетентности – эффективности, что человек в состоянии сделать эту работу; а также определенного количества базового профессионализма. Некоторые из них могут быть выражены в терминах активности (например, управление собственной работой и развитием), а также других в терминах практичности (например, профессиональное суждение, этическое принятие решений, эффективная коммуникация). Также в исследовании говорится, что в профессиях имеет место акцент, основанный на общих аспектах профессионализма, в дополнении к подтверждению способности выполнять работу по профессии. Приводятся такие характеристики профессии, как способность интерпретировать ситуации, быть творческим, мыслящим, использовать установленные нормами качества ориентиры, принимать обоснованные решения, находить и разрешать этические дилеммы, а также умение распознавать и справляться с возникающими техническими сложностями. Данные профессиональные характеристики были описаны как требования к компетентности через профессиональные стандарты.

В заключение хочется отметить, что опыт применения профессиональных стандартов в проектировании образования зарубежных стран оказал влияние на модернизацию системы высшего образования Российской Федерации (РФ). С 1 сентября 2019 года все образовательные организации РФ обязаны начать обучение по федеральным государственным образовательным стандартам с учетом профессиональных стандартов – ФГОС ВО 3++ [2].

Библиографический список

1. Stan Lester. Professional standards, competence and capability [Электронный ресурс] // Higher Education, Skills and Work-based Learning, 2014, Vol. 4. Issue: 1, pp. 31–43. – URL: <https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2013-0005>.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/>

[К содержанию](#)