

ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВУЗЕ*

Необходимость изменения статуса России в мировом пространстве делает актуальной проблему качества образования. Образование как система формирования интеллектуального капитала и одна из главных сфер генерации инноваций создает условия для быстрого социально-экономического роста на основе обновления технологий. Задача модернизации образования актуализируется рядом объективных процессов, протекающих в нашей стране, среди которых можно назвать:

- сокращение периода обновления информации; ее устаревание в большинстве областей происходит еще до завершения образовательного цикла;
- смещение приоритетов рынка труда в сторону квалифицированных исполнителей, которые обладают повышенной адаптивностью к изменениям и специфическими компетенциями поиска, оценки, внедрения нового. Предприятия, имеющие таких работников, получают большие конкурентные преимущества;
- переход к массовому высшему образованию. По данным исследований, проведенных Минобрнауки РФ в 2003-2007 гг. около 90 % родителей заинтересовано в получении детьми высшего образования, причем 50 % из них готовы оплачивать образовательные услуги;
- рост конкуренции на рынке образовательных услуг в условиях демографического спада.

Одним из направлений реформирования российской высшей школы является переход от традиционной знаниево-квалификационной парадигмы к более гибкой – компетентностной. Вербицким, Сальниковым и другими исследователями неоднократно проводилось сопоставление традиционного и нового подходов, при этом подчеркивалась определенная преемственность методологий [1]. Однако сложно предположить, что процесс внедрения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании произойдет легко и беспрепятственно. Целью данной работы является систематизация уже обозначившихся проблем.

Новая модель образования немислима без широкого участия всех заинтересованных сторон, в том числе работодателей. Для определения содержания образования необходимо учесть главные направления в будущей трудовой деятельности выпуска. Работодатели должны дать коммен-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 09-06-00426а.

тарий образовательной программе и предложить необходимые изменения, но, как правило, они не оказывают непосредственного влияния на учебный план. При формировании компетентностной модели предполагается анкетирование выпускников, имеющих пятилетний стаж трудовой деятельности, с целью сравнения необходимых в работе компетенций и уровня их сформированности к моменту окончания вуза.

Но встает вопрос: являются ли университеты подходящим местом для обучения специальным навыкам и умениям, так как в различных компаниях они будут абсолютно отличными ибо зависят от корпоративной культуры, маркетинговой стратегии и ряда других факторов. Многие навыки могут быть получены только из опыта, а не в результате освоения теоретических знаний. За время учебы выпускники получают около половины необходимых знаний в области методов работы, командной деятельности, применения соответствующих методов коммуникации. Возможно, более целесообразно, ряд компетенций доверить фирмам, производственным организациям. Некоторые навыки нельзя сформировать в полном объеме, так как они зависят от свойств и способностей личности (например, лидерство, ведение переговоров).

До сегодняшнего дня остается дискуссионным вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». В ряде трудов они используются как синонимы, но большинство исследователей не считают их тождественными. Компетентностная модель, выработанная Европейским союзом, разводит эти понятия следующим образом:

- критерии компетентности: человек, опираясь на результаты обучения, понимает суть профессиональной ответственности последствий своей деятельности; человек способен выполнять поставленные перед ним профессиональные задачи;
- компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Э.Э Сыманюк, Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова предлагают понимать под компетентностью «совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности (знаниевая база). Компетенция объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные умения и знания, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности» [5]. И.Г. Галямина дает определение компетенции как способности и готовности применить знания и умения при решении профессиональных задач в различных областях – как в конкретной области знаний, так и в областях, слабо привязанных к конкретным объектам, то есть способность и готовность проявлять гибкость в изменяющихся условиях рынка труда. Это является основным преимуществом по сравнению с квалификационными моделями, принятыми в ГОС второго поколения [3]. Компетентность – проявление сум-

мы компетенций. Ее нельзя сформировать в рамках учебного заведения, она приобретается в процессе практической деятельности. У И.А. Зимней прямо противоположная точка зрения.

В материалах проекта Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования Минобрнауки отсутствует само понятие компетентность, содержание категорий «компетенция/компетентность» остаются неразработанными.

Методология компетентностного подхода находится в стадии становления. Структура, содержание и формулировка компетенций разрабатывались в исследованиях И.А. Зимней, В.И. Байденко, Н.А. Селезневой, И.Г. Галяминой и других ученых. Удалось выработать основные требования к формулировке компетенций:

- однозначность понимания всеми заинтересованными сторонами;
- диагностичность; возможность применения квалиметрического инструментария, позволяющего выразить в балльной системе степень их сформированности;
- отсутствие повторов смысловой части различных компетенций;
- одинаковая формулировка компетенций для всех стандартов («способен, готов, обладает»);
- соотнесенность набора компетенций с интегральными целями образования и задачами профессиональной деятельности;
- соответствие многоуровневости образования.

К классификации компетенций пока не выработано единого подхода. И.А. Зимняя выделяет две большие группы компетенций: универсальные (социальные), делящиеся на пять подгрупп – здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, коммуникативной, информационно-технологической компетентности – и профессиональные [6]. Кстати, в проекте ФГОС универсальные компетенции делятся на общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные.

В публицистической и научной литературе предлагается подразделение профессиональных компетенций на общие, определяющие предметную область подготовки; профильные, позволяющие идентифицировать профиль подготовки выпускников.

Одни теоретики и практики системы ВПО употребляют термин «универсальные», другие «наддисциплинарные», третьи «метапредметные» компетенции. В одних работах встречаются «ключевые», в других «обязательные» компетенции. Некоторые авторы, например, В.Н. Грищенко, вводят в оборот дополнительные понятия, например, «ключевые квалификации» - «метаобразовательный концент», объединяющий три «образовательных конструкта» - компетенции, компетентности и метапрофессиональные качества [4, 82].

Терминологическая неопределенность, безусловно, затрудняет освоение компетентностного подхода широкими кругами педагогической общественности.

Еще одной актуальной проблемой является вопрос о соотношении компетенций между двумя направлениями подготовки. Большинство исследователей считают, что бакалавр демонстрирует знание основ дисциплины, ясно и логично излагает базовые знания, понимает и умеет реализовывать методы критического анализа и социальные технологии, работает под контролем, по алгоритму. Магистр обладает высоким уровнем знаний в соответствующих областях, критически осмысливает и интерпретирует новейшие явления в теории и практике, работает самостоятельно, сочетает алгоритмы, предлагает собственные. Однако, по мнению А.Е. Волкова, И.Я. Кузьминова, Б.Л. Рудника «первая ступень высшего образования фактически превращается в продолжение общего (школьного), ее главная задача – это продвинутое социализация, а не получение профессиональных компетенций» [2, 8].

Новая образовательная парадигма ориентирует обучение не на передачу информации, а на ее понимание, образовательный процесс ориентирован не на учебную дисциплину, а на поиск подходов, способов решения проблем. Студент рассматривается как субъект познавательной деятельности, что предусматривает активную учебную деятельность обучающихся. Таким образом, существенно изменяется функция преподавателя. Он ставится консультантом (тьютором), организатором обучения (менеджером), руководителем проектов, фасилитатором.

Компетенции формируются только в процессе деятельности. Следовательно, существенно возрастает роль инновационных образовательных технологий, форм и способов активного обучения (деловых игр, кейс-стади, дискуссий, проектов), использования информационных технологий.

Это обстоятельство позволяет очертить еще две проблемы, возникающие на пути практического перехода на компетентностный подход в образовании. Первая – это готовность ППС. Многочисленные социологические исследования показывают, что сложившееся педагогическое сознание опирается на традиционную образовательную парадигму. Опыт работы в системе повышения квалификации убеждает, что у большинства преподавателей деятельностный подход к обучению студентов вызывает негативную эмоционально-мотивационную реакцию, которая находится в прямопропорциональной зависимости от возраста (средний возраст ППС вузов – 50 лет). Наблюдения показывают, что сопротивление в освоении теории и практики методов активного обучения сильнее всего выражено у представителей точных наук и философских дисциплин. Отмечу, что преодоление информационно-коммуникативной неграмотности проходит значительно легче и не зависит от сферы профессиональных интересов педагогов.

К настоящему времени в науке сложился достаточно широкий круг подходов к оценке результатов обучения. Уже достаточно широко внедрен в образовательную практику производственный подход, получивший отражение в международных стандартах качества ИСО 9000, МС ИСО 14000. Он предусматривает такие методы оценки качества образования со стороны потребителей (государства, работодателей, студентов, родителей) как мониторинг, информационная система реагирования, система кредитов.

Другой подход, предлагаемый В.С. Аванесовым, С.М. Вишняковой и другими, сводится к проверке соответствия объекта образования с нормами, зафиксированными в законах, инструкциях, положениях и других нормативных актах. П.И. Пидкасистый и С.И. Архангельский отстаивают необходимость диагностики через прямую обратную связь между студентом и преподавателем с целью выявления затруднений и проблем и оказания соответствующей помощи. В литературе встречаются также психологический (Т.П. Вострикова), рефлексивный (Н.В. Изотова, П.И. Третьяков), социометрический (В.Н. Исаев, Е.В. Ткаченко) подходы. Одна из основоположников компетентностного подхода в российском образовании И.А. Зимняя отстаивает интегративный подход к оценке компетентности выпускников [7]. Для диагностики профессиональной компетентности выпускников существуют следующие показатели: психологическая комфортность, срок адаптации в производственном процессе, реализация ценностных ожиданий от руководителя предприятия, от производственного процесса, от исполнителя, наличия проблем в производственном процессе.

Другую проблему внедрения компетентностного подхода можно сформулировать как необходимость принципиально нового учебно-методического обеспечения курсов, которое включает электронные учебные пособия, компьютерные тренажеры, методические рекомендации по их использованию. Нормой общения между преподавателями и студентами должны стать электронная почта, дистанционное обучение, телеконференции и другие информационно-коммуникативные технологии.

Таким образом, на пути реализации компетентностного подхода в высшем образовании стоит множество проблем методологического и методического характера (выработка понятийно-категориального аппарата, создание новых УМК и методических пособий); организационного (новый уровень взаимодействия с работодателями, развитие служб маркетинга и менеджмента качества) и организационно-кадрового обеспечения (реформирование системы повышения квалификации), совершенствование нормативно-правовой базы, финансирование инновационной деятельности. В решении названных проблем негативную роль играют экономический кризис и фактор времени, так как до введения ФГОС 3-его поколения осталось 7 месяцев, включая время отпусков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе// высшее образование в России. – 2006. – № 11; Сальников Н., Бурухин С. Реформирование высшей школы: концепция образовательной модели// Высшее образование в России. – 2008. – № 2.
2. Волков А.Е., Кузьминов И.Я., Реморенко И.М., Рудник Б.Л., Фрумин И.Д., Якобсон Л.И. Модель системы образования России в перспективе 2020 года: поворот в экономике, основанной на занятиях// Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5.
3. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М, 2005.
4. Грищенко В.Н. Концепция компетентностного подхода и профессиональное воспитание в высшей школе// высшее образование сегодня. – 2008. – № 2.
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия// Труды методзадачи, перспективы. М., 2004; Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель)// Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Кн. 2// Материалы XV Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций. Уфа, 2005.
7. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов// высшее образование сегодня. – 2008. – № 5.