

Пересыпкин, А.А. Компетентностный подход в высшей школе. Белорусский контекст/Пересыпкин А.А.//Нові технології навчання. Наук.-метод.зб./Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.-Київ-Вінниця,2011.-Віп.67.Част.2.-С.170-175

УДК 378.08 Пересыпкин А.А.

кандидат педагогических наук, доцент,
Белорусский государственный университет,
г. Минск

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ. БЕЛОРУССКИЙ КОНТЕКСТ

В статті зроблена спроба теоретичного аналізу реалізації компетентного підходу, як найважливішого складника Болонського процесу в системі університетської освіти Республіки Білорусь, розглянуті особливості класифікації компетенцій, організаційно-методичного забезпечення компетентно-спрямованої освіти

This article propose an attempt to theoretically analyze realization of competence approach as the main component of Bologna process in higher educational system in the Republic of Belarus, to consider features of competence's classifications, organizational and methodological support of competence oriented education.

Ключові слова:

Компетентності, Болонський процес, ключові компетентності, університетська освіта, впровадження.

Ключевые слова:

Компетенции, Болонский процесс, ключевые компетенции, университетское образование, внедрение.

Keywords:

The competence, Bologna process, key competencies, University education, introduction.

Компетентностный подход в современных условиях является важнейшим фактором обеспечения качества европейского высшего образования. Известно, что понятия «компетенция», «компетентность» в европейской науке используются с середины прошлого века. На постсоветском пространстве исследования в этой области хотя и осуществлялись, однако реализация компетентностного подхода на практике становится возможной только в начале XXI века.

Активизация исследований в области компетентностного подхода в Беларуси происходит в начале 2000-х годов и была вызвана не естественно научным интересом или внутренней потребностью системы образования страны, а скорее необходимостью не «отстать», задекларировать свою приверженность инновационному характеру развития образования. Отличительной чертой было и то, что инициатива в области концептуальной разработки данной проблемы и внедрения компетенций в практику университетского образования принадлежала группе ученых и Министерству образования, а не научным школам, предприятиям или педагогам-практикам.

В 2007 году было заявлено о том, что традиционный путь обучения (традиционная система образования, ориентированная на развитие аналитических умений) малоэффективен, т. к. он использует в качестве передачи социального опыта информационно-алгоритмические методы преподавания и требует репродуктивного воспроизведения. Переход общества в новое состояние ведет к существенному изменению социальных ролей образования и самообразования, их целей, содержания, функций, технологий. [2, с.8] По мнению А.И. Жук, ориентация на формирование профессиональной личности означает перестройку учебного процесса из пассивного усвоения знаний в активный процесс формирования навыков их

применения в процессе жизнедеятельности. Основой педагогической технологии в данном случае становится компетентностный подход в образовании, который предполагает в качестве ценностных оснований максимальную степень самоопределения в профессии, способности адаптироваться к изменяющимся условиям производства, тесную взаимосвязь обучения с профессиональной деятельностью, а также активность личности в процессе получения профессионального образования, способность мобилизовать свои знания и умения в ситуации деятельности.

По мнению автора, основные принципы, на которых базируется подход, могут быть сведены к следующим:

1. Принцип прообраза будущей профессиональной деятельности. Он преследует определенную цель: воспитание высокого профессионализма («метапрофессиональных» качеств). Реализация данного принципа — своего рода хорошо организованная, продуманная до мелочей «мегаделовая игра», которая в ходе обучения подразделяется на деловые игры различных уровней и степеней обобщения.

2. Принцип самоорганизации, в соответствии с которым, решающее значение в процессе обучения должно принадлежать контролю со стороны обучающегося за собственными действиями, полному осознанию им целей и следствий своей деятельности. Поскольку самоорганизация как таковая не приемлет раз и навсегда заданные схемы, постольку рассматриваемый принцип позволяет оперативно оценивать степень реализации заданной цели и проводить экспресс-корректировку целей и задач обучения каждого обучающегося в соответствии с его потребностями, определенным качеством усвоенных им знаний.

3. Принцип индивидуализации, который отражает диалектику самореализации личности обучающегося, поскольку общественное признание учебной деятельности будущего специалиста — важнейший стимул развития его профессионального потенциала. [2, с.9]

К основным направлениям модернизации образовательного процесса подготовки педагогических кадров в Беларуси, по мнению О.Л.Жук относятся:

- 1) внедрение в образовательный процесс вуза компетентностной модели подготовки, способствующей более активному включению обучающихся в разнообразные виды учебной деятельности, приближенные к будущей профессиональной и самостоятельной работе, что в целом обеспечивает развитие методологических и профессиональных компетенций;
- 2) конструирование содержания педагогического образования с учетом принципа универсальности образования, предполагающего обоснование оптимального состава учебных дисциплин, содержательно-технологическую преемственность предметов социально-гуманитарного, общепрофессионального и специального блоков, которая обеспечивает достижение интегрированного результата целостной профессиональной подготовки — сформированность социально-профессиональной компетентности;
- 3) совершенствование учебно-воспитательного процесса вуза на основе гуманистического, аксиологического и культурологического подходов, обеспечивающих развитие миротворческих, плюралистических, глобальных форм мышления будущего педагога; включение в содержание обучения общечеловеческих, духовно-нравственных ценностей, ценностей и традиций мировой и национальной культуры; использование активных форм обучения и воспитания, личностно-ориентированных, проблемно-исследовательских, проектных методик...;
- 4) разработка и реализация вариативных и гибких образовательных программ по педагогическим специальностям...;
- 5) внедрение новых информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих совершенствование традиционных форм и методов обучения и контроля знаний, направленных на активизацию самостоятельной и исследовательской работы студентов;
- 6) совершенствование воспитательной работы с будущими педагогами через развитие органов студенческого самоуправления, повышения культуры социальной коммуникации, формирования средствами учебной и внеучебной деятельности социальных, гражданских компетенций, организаторских коммуникативных, управленческих умений...;
- 7) повышение качества педагогического образования в вузе через создание внутривузовских систем управления качеством;
- 8) развитие вузами сотрудничества с органами управления и учреждениями образования, а также с организациями других отраслей-потребителями образовательных услуг [3, с.59-60]

Именно данные подходы, а также результаты исследований таких авторов как В.И.Байдено, В.А.Болотов, Х.Вало, И.А.Зимняя, А.П.Лобанов, А.В.Макаров, В.В.Поздняков, Дж.Равен Н.Хомский,

А.В.Хуторской и других содействовали разработке образовательного стандарта высшего образования первой ступени(2006г.) на принципах компетентностного подхода.

Однако, несмотря на формализацию компетентностного подхода в науке и практике сохраняется «эмпирический дискурс» как в отношении понятийного аппарата, так и сущностного наполнения конкретных компетенций. Не вдаваясь в полемику, обозначим наиболее общие подходы белорусских специалистов в отношении данной проблематики.

Следуя за Н.Хомским и И.А.Зимней, О.Л.Жук выделяет несколько видов компетенций:

- специальные (предметные), определяющие владение собственно профессиональной деятельностью;
- общепрофессиональные (общепредметные), связанные с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми должен овладеть выпускник в рамках своей профессии;
- ключевые (базовые, универсальные), способствующие эффективному решению разнообразных задач из многих областей и выполнению социально-профессиональных ролей и функций на основе единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей [2,с.89].

Ключевые компетенции являются инвариативными по отношению к предметной области.

В качестве ключевых наиболее часто выделяются следующие компетенции:

- социальные, обеспечивающие ценностно-смысловую направленность личности, сформированность гражданской, валеологической и психолого-педагогической грамотности и культуры, способности к социальному взаимодействию;
- профессиональные, связанные с овладением проективно-рефлексивными умениями...;
- коммуникативные, включающие культуру речевого поведения, языковую грамотность и способность к продуктивному общению;
- информационные, связанные с поиском, хранением, обработкой, представлением информации, владения компьютерной грамотностью и информационными технологиями;
- образовательные (или академические), обеспечивающие способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту[2,с.90].

Как показывает анализ состояния исследуемой темы в разных странах, на сегодняшний день поливариатизм понятия, содержания, классификации компетенций является нормой, что предоставляет возможность национальным системам образования максимально ориентироваться на местные региональные профессиональные потребности. Однако имеются существенные отличия в определении ключевых компетенции в западно и восточно-европейской традиции, а также терминологическом обеспечении компетентностного подхода.

Со времен Советского Союза большое значение в системе образования отводилось вопросам самообразования и самовоспитания. При этом данный вопрос имел тщательное теоретическое обоснование и недостаточную технологическую обеспеченность. В ситуации с ключевыми компетенциями мы можем наблюдать подобные явления. В белорусской и российской науке мы обнаруживаем факт пристального внимания ученых к процессу самовоспитания и самообразования будущих специалистов. На практике же получаем обратный результат. В западноевропейских вузах особо не претендуют на контроль за личностным развитием и поведением выпускников, но степень их самостоятельности и способности к самосовершенствованию, готовность к образованию на протяжении всей жизни гораздо выше наших молодых специалистов. Об этом свидетельствуют и многочисленные международные рейтинги ведущих университетов, где критерий профессиональных компетенций и способность к постоянному профессиональному и личностному самосовершенствованию выпускников занимает одно из первых мест. Среди пятисот лучших университетов (по Шанхайской классификации) белорусские вузы вообще не значатся.

Что касается терминологического обеспечения, то на наш взгляд мы по-прежнему остаемся в «плёну» прежней парадигмы приверженности к сложному понятийно-терминологическому обоснованию педагогических образовательных явлений. Скажем, И.А.Зимняя в структуре социальной компетентности выделила следующие блоки:

- мотивационный-готовность к проявлению компетентности;
- знаниевый (когнитивный)-владение знанием предметного содержания компетентности;

- поведенческий или процессуально-деятельностный-опыт проявления компетентности в разных ситуациях;
- ценностно-смысловой- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения;
- эмоционально-волевой-регуляция и саморегуляция процесса и результата проявления компетентности (самостоятельность, ответственность, организованность, целеустремленность)[4,с.9].

Для сравнения приведем принятое в свое время Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми должны владеть молодые европейцы:

- 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 масс-медийными средствами и рекламой;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни[7,с.38].

По нашему мнению очень часто использование традиционно сложного понятийного аппарата никак не связано с точным определением и пониманием тех знаний, умений, навыков, способностей которые необходимо формировать. Для отечественной науки и практики уточнение содержания, отбор содержания дисциплин, определение источников конструирования равно и как измерение уровней сформированности тех или иных компетенций являются по-прежнему актуальным.

Как и в других странах в Беларуси вопрос: «можно ли научить компетенциям?» не менее значим, нежели теоретическое обоснование сущности самого подхода. Не смотря на то, что в настоящее время накоплен значительный опыт реализации компетентностного подхода в разных странах, построение компетентностно-ориентированного образования остается открытой темой. По мнению Байденко В.И. "Компетенции (особенно ключевые) формируются за счет педагогических и методологических подходов. Они не могут генерироваться в процессе традиционного «преподавания» на предметно-содержательном уровне. Их «строительство» происходит за их счет систематического интегрирования в целостный образовательный процесс. При этом используются методы:

- позитивного совершения ошибок;
- проектный;
- творчески-проблемный;
- обратной связи через интенсивное социальное взаимодействие (взаимодействие с внешним миром);
- исследование ролевых моделей;
- презентация идей и т.п.

Компетенции «вводятся» в образовательный процесс посредством технологий, содержания, стиля жизни учебного заведения, типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися и между самими обучающимися (FacilityManagement). Цели образовательного процесса должны обладать «эффектом синергизма». Это может достигаться только в условиях «открытых» стандартов и учебных планов для содержательных, методических и технологических решений, а не в «закрытых», со свойственным им строгой замкнутостью на содержание»[7,с.21-22].

Таким образом, процесс формирования компетенций-это комплексный процесс, а его внедрение требует системных изменений в вузе. С принятием новых образовательных стандартов такие изменения постепенно происходят. В частности, разработка типовой учебной программы по дисциплине «Основы психологии и педагогики», которая входит в цикл социально-гуманитарных дисциплин на первой ступени

высшего образования и предназначена для студентов непедагогических специальностей высших учебных заведений уже осуществлялась на основе компетентностного подхода[9] Данная дисциплина изучается студентами всех непедагогических специальностей вузов страны. Это продиктовано тем, что универсальность психолого-педагогических знаний и умений обеспечивают успешность решения многих профессионально-социальных проблем и задач, к которым относятся организация совместной деятельности, предупреждение и разрешение конфликтов, управление группами и коллективом, становление карьеры и организация семейной жизни и многое другое. Все это и обеспечивает развитие у студентов психолого-педагогической компетентности, которая способствует формированию социально-личностных компетенций выпускников вуза[9,с.4].

Структура содержания дисциплины «Основы психологии и педагогики» построена на основе модульного подхода. При этом для каждого модуля представлены обобщенные психолого-педагогические знания. Умения и навыки, составляющие суть психолого-педагогической компетентности студентов. В соответствии с содержанием конкретного модуля и определенной системой психолого-педагогических компетенций разработаны примерные тестовые задания. Это содействует формированию социально-личностных и профессиональных компетенций у студентов. Основными методами (технологиями) обучения, адекватно отвечающими целям изучения данной дисциплины, являются:

- Проблемное обучение (проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский метод).
- Технология обучения как учебное исследование.
- Коммуникативные технологии, основанные на активных формах и методах обучения (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты, круглый стол и др.).
- Игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные игры).

Кроме этого, каждый вуз самостоятельно в соответствии с целями и задачами подготовки специалиста разрабатывает содержание и формы самостоятельной работы студентов, а также модель рейтинговой системы оценки знаний.

Для диагностики сформированности психолого-педагогических компетенций рекомендуется использовать комплексные контрольные работы и тесты с разноуровневыми заданиями. Приведем пример требований к изучению курса «Основы педагогики», которые определяются следующей системой психолого-педагогических компетенций, которыми должны овладеть студенты юридических специальностей в результате освоения учебного материала:

- компетенции в области философских и правовых основ образования, определяющих его функции и целевые установки, условия и механизмы его функционирования и развития;
- компетенции межличностного взаимодействия и коммуникации специалиста как субъекта социальной, гражданской, профессиональной сфер, в том числе в условиях поликультурной и международной среды;
- компетенции решения социально-воспитательных задач в коллективе;
- компетенции в области повышения квалификации и переподготовки персонала;
- компетенции управления коллективом;
- компетенции непрерывного самообразования и профессионального самосовершенствования;
- компетенции в области семейной жизни, воспитания и развития детей.

Структура содержания данного курса включает три раздела, восемь тем (модулей), а также вводную тему (нулевой модуль) и заключительную тему (модуль резюме и модуль контроля), которая направлена на систематизацию и обобщение изученного учебного материала и промежуточный контроль усвоения знаний и умений. Однако существуют и объективные сложности обеспечения эффективности реализации компетентностного подхода.

Не вызывает сомнения утверждение в том, что «новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексизирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах»[7,с.18]. Хорошо известно, что разработка содержания компетенций в ведущих европейских странах проходила при непосредственном участии самых широких кругов ученых, бизнесменов, управленцев, представителей власти, чиновников и даже родителей. Именно широкий консультативный характер принятия решения по содержанию компетенций может обеспечить объективность и эффективность их формирования. В отечественной же практике этот процесс пока носит больше академический научный характер. Инициатива в разработке и внедрении принадлежит

представителям системы образования. Да и многие предприятия и организации, в силу стереотипов прежнего экономического мышления не могут сформулировать новые требования к профессиональным или личностным компетенциям молодых специалистов. Не отработана пока и практика тесного взаимодействия системы образования и общества, как одного из условий развития современного образования.

Еще одна важная решаемая в настоящее время задача связана с преемственностью школьного и вузовского образования. Общеобразовательные учебные заведения, в отличие от вузов, пока не имеют стандартов, ориентированных на компетентностный подход и это усложняет его реализацию в системе университетского образования. По нашему мнению в общеобразовательных учреждениях остро стоит вопрос не только учебно-методического обеспечения компетентностного подхода, но в первую очередь определение сущности данного подхода.

Выводы

По нашему мнению компетенции – это интегративные способности и готовность выпускников вузов проявлять и применять полученные в результате освоения образовательных программ знания, умения, навыки, а также личностные качества в стандартных, изменяющихся и неопределенных ситуациях профессиональной деятельности.

Наиболее адекватными данному подходу являются такие образовательные стратегии как активные и интерактивные методы обучения, модульное и диалоговое обучение, технология *keis-study*, проблемное и проектное обучение, технология развития критического мышления.

Наличие множества подходов в отношении компетентностного подхода и организации компетентностно-ориентированного обучения в вузе означает, что определение и содержательное наполнение компетенций может происходить только в рамках региональных, государственных и международных консультаций и совместных обсуждений при участии всех потребителей, заказчиков и исполнителей образовательных услуг.

С 2012 год Республика Беларусь официально присоединяется к Болонскому процессу. Качество образования и его соответствие лучшим европейским и мировым стандартам становится не мечтой, а ближайшей задачей развития. В этих условиях важнейшую роль может сыграть активизация академического, научного, административного сотрудничества не только с представителями западноевропейских стран, но и тех стран, которые только недавно присоединились к Болонскому процессу, и уже имеют опыт трансформации собственных систем образования, ориентированных на единое европейское образовательное пространство.

Литература

1. Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Инновации и качество школьного образования: Научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ.-СПб.:КАРО, 2007.-144с.
2. Жук А.И. Кадровое и научное обеспечение инновационного развития Беларуси: вклад университетов// Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом :Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. И.В. Войтова. — Минск: ГУ «БелИСА», 2008. — 316 с.
3. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход/О.Л.Жук.- Минск: РИВШ, 2009,-336с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования /И.А.Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. -С. 34-42.
5. Сманцер А.П. Профессионально-педагогические компетенции в превентивной деятельности педагога/А.П.Сманцер//Вестин. Полоцк. гос. ун-та.-2008.-№5.-С.113-118.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования/А.В.Хуторской//Нар.образование.- 2003.-№5.-С.55-61
7. Болонский процесс: Середина пути/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
8. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин. РД РБ.02100.5.277-2006.-Минск, 2006.-28
9. Основы психологии и педагогики: учебная программа для высш. учеб.заведений/ сост.: А.И.Жук(и др.)- Минск: РИВШ,2007.-56с.

10. Klus-Stanska D. Dydaktyka. Wobec chaosu i pojęć zdarzeń. Wydawnictwo Akademickie Zak. – Warszawa, 2010. 409c.
11. Walo H. Key competencies for Europe/H. Walo||Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 of March 1996 Council for Cultural Co-operation a Secondary Education for Europe.-Strasbourg, 1997.