

## О ПРОБЛЕМАХ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**Юрий Семенович Руденко**, д. п. н., проф., первый проректор

Тел.: (495)783-68-48, e-mail: [urudenko@miemp.ru](mailto:urudenko@miemp.ru)

Московский университет имени С. Ю. Витте.

<http://www.miemp.ru>

*В статье предметом дискуссии выдвигаются трудности и сложности в реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании, приводящие к недостаточной эффективности образовательного процесса. Анализу подвергаются теоретические представления о компетентностном подходе, готовность к его реализации со стороны преподавателей и студентов, оценочные инструментарию эффективности подхода, в том числе со стороны контролирурующих органов.*

*Ключевые слова: высшее профессиональное образование, Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО, компетентностный подход, компетенции, Болонский процесс, тестовые методики, профессиональные задачи.*



**Ю. С. Руденко**

На протяжении последних двух десятков лет в теории и практике высшего профессионального образования не утихают дискуссии по вопросу подходов к отбору содержания обучения и технологий его формирования. Если обобщить эти современные подходы, то можно выделить представителей «знаниевой педагогики» и компетентностного подхода.

Суть знаниевой педагогики в том, чтобы передать обучающимся необходимый объем знаний, сформировать профессиональные умения и навыки в процессе обучения в вузе. Такому представлению соответствует парадигма первых государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, где за минимум содержания обучения принималась дидактическая единица, соответствующая порции знаний (предметной информации), при освоении которой обучающиеся должны осознать значение и смысл.

Принято считать, что «знаниевый» подход развивает в основном интеллектуальную сферу сознания и только ту ее часть, которая связана с памятью, совершенно не затрагивая волевою, эмоционально-чувственную и мотивационную сферы сознания обучаемых. Представители компетентностного подхода на базе отечественного и зарубежного опыта развили достижения «знаниевой педагогики». Поэтому разработчиками Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ВПО третьего поколения решалась задача построения основных образовательных программ на основе выделения компетенций, описания результатов обучения не просто как некоторых знаний и умений, но и формирования системного набора компетенций как совокупности взаимосвязанных качеств личности.

Такое понимание компетенций нашло отражение в научной и методической литературе. Большинство авторов в понятие «компетенции» включают в качестве составных частей не только знания, умения, навыки, а также личностные качества (инициативность, целеустремленность, способность к целеполаганию, ответственность, толерантность и др.), социальную адаптацию (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности с потребностями общества и т.п.) и опыт профессиональной деятельности. Исследователями этой проблемы отмечается, что в совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели – когда выпускник способен самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решить стоящие перед ним задачи [1, с.10].

В отношении использования компетентностного подхода в высшем образовании звучат различные оценки: от восторженных до крайне осторожных, а порой и негативных. Крайнюю в этом списке позицию можно обнаружить в научной статье «Масштабное исследование современного российского социума». Авторы задают вопрос: кого формирует современная система образования? Конкурирующих индивидуалистов, интеллектуалов, аутсайдеров, конформистов, связанных общностью низкого социального статуса? Делается вывод, что «...на современном этапе образование не столько дает так называемые «компетенции», сколько обучает конформизму, принятию системы принуждения, развивает авторитарные личностные черты, что никак не отвечает задачам современного развития общества» [2, с.659].

Основания для такого вывода, конечно, существуют. Авторов, как и многих неравнодушных к судьбе Отечества, не устраивает качество высшего образования. Но, смею предположить, что не совсем в этом виноват компетентностный подход. Причины – в другом.

Во-первых, на протяжении последних двух десятков лет наблюдалась определенная стагнация профессорско-преподавательского состава: из высшей школы уходили по материальным причинам лучшие; на преподавательские должности молодежь не стремилась по тем же причинам; оставшиеся были вынуждены кормить семьи, мечась от одного вуза к другому. Статистические исследования показывают, что из преподавательского корпуса выпал целый пласт 30-50-летних. Именно тех, кто в науке, педагогической деятельности наиболее активны и продуктивны. Следовательно, уровень компетенций самого преподавательского состава значительно снижен.

Во-вторых, за указанные годы значительно упал общеобразовательный уровень выпускников школ, их элементарная начитанность. Для большинства школьников простейшие вопросы знания об окружающем мире, физических явлениях вызывают затруднения. По опросам преподавателей вузов, этот факт значительно мешает эффективной педагогической работе со студентами на занятиях, так как требует постоянных остановок, пояснений. Вместо академической лекции, семинара или практического занятия преподавателю приходится проводить ликбез, сознательно понижая научный уровень занятий. Становится очевидным: в подобной студенческой среде полноценно использовать принципы компетентностного подхода невозможно.

В-третьих, Россия провозгласила себя участником Болонских соглашений. Был осуществлен комплекс мер для того, чтобы достичь критериев соответствия. За основу преобразований были приняты различные соглашения и коммюнике стран Европейского союза, в-первую очередь, касающиеся содержательной стороны высшего образования. Был осуществлен переход на государственные образовательные стандарты как основы определения минимума содержания образовательных программ. Но за этим не последовало структурной перестройки всей сферы образования: средняя школа не стала двенадцатилетней; принят срок освоения бакалаврских программ, не соответствующий большинству европейских стран; стали внедряться новые методики оценивания результатов обученности выпускников, превратившие нормальное образование в процедуру «натаскивания» на тестирование и др. Какой вывод за этим всем напрашивается? Если следовать европейскому образцу, нужно начать с глубокой реформы школьного образования. Не получив от школы подготовленного к обучению в вузе выпускника, говорить об успехах внедрения компетентностного подхода не имеет смысла. Красивая идея будет дискредитирована.

В-четвертых, в среде научно-педагогических работников проблема компетентностного подхода в последние десять лет породила публикационный бум. Тысячи научных статей, монографий, учебных и учебных пособий по одной, якобы новой, не «исследованной» теме. Следует признать, что отдельные вопросы звучат по-иному. Но принципиальные вопросы с точки зрения теории и методики профессионального образования остаются незыблемыми. Это достижения теорий проблемного обучения, учеб-

ного предмета, построения логико-дидактической структуры содержания обучения, межпредметных связей, решения профессиональных и ситуативных задач (задачный подход в профессиональном обучении), методики решения комплексных задач и др. Можно предположить, что огромная публикационная насыщенность по компетентностному подходу также играет злую шутку: воспринимается как очередная «шумиха» на модную ныне тему, за которой новой теории, по сути, нет.

Как видим, перечисленные проблемы затрудняют процесс внедрения в образовательный процесс вузов моделей и технологий обучения, основанных на принципах компетентностного подхода.

При проектировании и организации образовательного процесса следует учитывать влияние и других факторов. Среди них – дидактико-диалектическая взаимосвязь между результатами образования и компетенциями, различия между понятиями «результаты образования» и «уровень сформированности компетенций». Необходимо единое понимание того факта, что в современных реалиях результаты образования определяются вузом, им же контролируются. Компетенции же приобретаются и проявляются только в процессе деятельности. В реальной жизни уровень компетенций выпускника вуза можно определить только по истечении 2-3 лет активной трудовой деятельности. При выпуске из вуза речь может идти лишь о результатах обученности выпускника по общепринятым критериям оценивания. Предметное структурирование оценочных средств для контроля компетенций противоречит компетентностной модели построения основных образовательных программ. Однако полностью отказаться от предметного принципа построения содержания образования в высшей школе невозможно, поскольку такая архитектура содержания объективно отражает структуру научного знания. Позитивно, что в последнее время многие вузы активизировали свои исследования в этом направлении, осуществляют поиск новых требований к процедурам формирования и использования фонда оценочных средств в вузах [3].

В этой связи принципиальнейшее значение приобретает оценка эффективности деятельности вуза по качеству подготовки выпускников. Существующая ныне система установления качества работы образовательного учреждения при государственной аккредитации образовательных программ нацелена лишь на определение остаточных знаний студентов, полученных в ходе усвоения того или иного вузовского учебного предмета. Адекватных оценочных средств, необходимых для выявления полученных компетенций, просто не существует. Имеются общие подходы, базирующиеся на комплексном методе определения уровня сформированности компетенций (основанные на решениях комплексных профессиональных задач), но они не коррелируются с привычной для Рособнадзора методикой проведения аккредитационной экспертизы образовательных учреждений [4]. Готов ли надзорный орган в ближайшее время перейти на иные методики, которые предстоит еще разработать и обеспечить их релевантность, – большой вопрос.

Реализация компетентностного подхода в высшей школе подразумевает активное участие в определении компетенций и уровня их сформированности работодателей, представителей профессионального сообщества. С точки зрения необходимости участия работодателей в такой деятельности, иных мнений не существует. На деле происходит несколько иное. Механизм участия работодателей в формировании основных образовательных программ не до конца разработан: отсутствуют четкие параметры взаимодействия с вузами; профессиональные сообщества в виде различных союзов, ассоциаций, организаций формально включены в эти процессы, но в целом пассивны, когда речь заходит об участии в разработке компетенций, образовательных программ; проявляют активность лишь при выполнении оценочных, надзорных или контролирующих функций.

Нельзя не учитывать «искажающие сигналы» от профессионального сообщества при формировании основных образовательных программ. Использование компетентно-

стного подхода может нести риски в том случае, если формируемые компетенции будут ориентированы на текущие запросы работодателей, а не на перспективное участие выпускников в развитии той или иной сферы экономики, технологий и научного знания. В этой связи актуальным остается «опережающее» обучение, включение в содержание образовательных программ новейших и прогностических знаний. Стоит предположить, что на период действия того или иного ФГОС отдельные профессиональные компетенции могут устаревать, будут появляться новые компетенции, потребуются корректировка содержания принятых. Быстрота реагирования на те или иные изменения, развитие технологий будут соответствовать уровню конкурентоспособности выпускника на рынке труда.

Реализация компетентностного подхода в высших учебных заведениях подразумевает большую активность студентов на занятиях, участие в групповых дискуссиях и обсуждениях. Способами активизации познавательной деятельности могут выступать решение ситуативных задач, проведение ролевых и деловых игр. Именно кейсовые технологии, решение ситуативных задач становятся главенствующим инструментом формирования компетенций. В этом заключается истинный смысл перехода на компетентностный подход в ходе учебных занятий и при самостоятельной подготовке студентов в высшей школе. Студенты начинают «присваивать» компетенции, что выражается в новых поведенческих моделях профессиональной и социальной активности и в способности выпускника устанавливать и реализовывать связь между «знанием-умением» и владением, т.е. находить правильные решения в конкретной ситуации.

В педагогической литературе неоднократно поднимался вопрос о положительных и отрицательных моментах использования задачного подхода в обучении в высшей школе. Как правило, решение задач (учебных и профессиональных) логически вытекает из содержания образования. Учебная задача, сформированная на основе типичной реальной ситуации, позволяет студенту овладеть системным видением своей будущей профессии, формирует у него умение прогнозировать развитие конкретной ситуации.

Следует отметить роль и значение тестовых методик, использование их при оценке сформированности компетенций у выпускников вузов. В отдельных работах отмечалось, что тестовые методики, построенные по предметному принципу, не позволяют определить точный вклад отдельной дисциплины в формирование какой-либо компетенции [5, с.115]. Поэтому они могут использоваться только как вспомогательный, а не основной инструмент оценки сформированности компетенций. Использование тестовых методик в качестве основного инструмента возможно, но для этого необходимо создавать интегративные тесты, которые учитывают комплексный характер общекультурных и профессиональных компетенций выпускников. Но, как отмечалось ранее, вузы только что приступили к этой работе и на адекватные тестовые материалы можно рассчитывать только через 3-5 лет.

Таким образом, эффективная реализация компетентностного подхода в высшей школе станет возможной в том случае, если профессиональное сообщество и вузы научатся совместно конструктивно осуществлять взаимодействие и выработку актуальных требований к выпускникам, оперативно реагировать на изменения в науке и производстве, систематически актуализировать набор компетенций и пополнять арсенал оценочных средств развития компетенций. Главное ожидание и вузов, и работодателей в том, что качественный уровень выпускников школ в ближайшие годы будет значительно улучшен. Только при этом условии возможно говорить о необходимости и возможности полноценной реализации компетентностного подхода в высшей школе России.

### **Литература**

1. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 148 с.

2. Андреев А. Л., Гешева Е. Г. Масштабное исследование современного российского социума // Вестник Российской академии наук. 2012. Т. 82. № 7. С. 658-664.
3. Ефремова Н.Ф., Казанович Н.Ф. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: Установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 36 с.
4. Особенности формирования и использования измерительных материалов для оценки качества высшего профессионального образования с учетом введения ФГОС ВПО / Материалы научно-практического семинара 1-3 ноября 2012 г.: – М.: ФИПИ, РГГУ, 2012.
5. Прахова М.Ю., Коловертнов Г.Ю., Шаловников Э.А. О месте тестирования как инструмента оценки знаний в вузе // Высшее образование в России. 2012. №7. С.113-116.

#### **ABOUT PROBLEMS OF REALIZATION OF COMPETENCE-BASED APPROACH AT THE HIGHER SCHOOL**

***Yury Semenovich Rudenko***, doctor of pedagogical sciences, professor, first vice rector

*In the article under discussion nominated difficulty and complexity in the implementation of the competence approach in higher professional education, leading to a lack of educational performance. Are analyzed theoretical understanding of the competence approach, willingness to implement it by teachers and students, assessment tools of effective approaches, including by regulatory authorities.*

*Keywords: higher professional education, the federal state educational standards for HPE, the competence approach, competence, Bologna process, test methods, professional tasks.*