

Л. А. Сивицкая, Л. Г. Смышляева, А. В. Смышляев

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ДЕФИЦИТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Представлена сущностная характеристика компетентностного подхода как формирующейся парадигмы высшего образования в России. Приведены данные эмпирического исследования, отражающие наиболее развитые компетенции в структуре педагогической деятельности преподавателей Томского политехнического университета. Обозначены дефициты методической готовности преподавателей высшей школы к реализации компетентностного подхода и предложены способы устранения этих дефицитов.

Ключевые слова: *компетентностный подход, высшее профессиональное образование, профессиональные компетенции преподавателя высшей школы, методические дефициты преподавателя.*

Современную действительность отличает изменение стиля жизни на всех уровнях: глобальном, социальном, организационном, индивидуальном. Набирают силу тенденции расширения фактора динамики и неопределенности; сокращения социальной защиты населения; глобализации профессий и профессионалов; принципиальных изменений почти во всех профессиях; появления новых профессий; возрастания роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни; профессионализации высшего образования (стирания граней между классическими академическими и прикладными профессиями); возникновения феномена массового и «всеобщего» высшего образования; усиления роли и усложнения задач «личностного развития» человека; безусловной доминанты установки «образование через всю жизнь»; нарастания в системах профессионального образования конвергентных процессов [1].

Обозначенные тенденции определяют векторы развития современной высшей школы как социального института, который играет особую роль в развитии государства, его культуры, науки, образования, экономики.

Традиционная, объяснительно-иллюстративная, система обучения в вузе не отвечает требованиям времени. Новую же философию высшего профессионального образования отличает ориентированность на обеспечение высокого качества подготовки специалиста, формирование его компетентности. В современной мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, «узлового», так как компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования; во-вторых, в понятии «компетентность» заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»); в-третьих, компетентность обладает интегративной природой, вбирая в себя ряд однородных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (профессиональной, информационной, правовой и проч.) [2, 3].

Образовательный подход, основанный на обозначении компетентности как цели профессиональной подготовки специалиста в вузе, определяется сегодня как компетентностный. В работах отечественных и зарубежных авторов (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, А. Эллис, Д. Фоутс, Ю. Колер и др.) к настоящему времени достаточно отчетливо определены сущностные характеристики компетентностного подхода [4–7]. Содержательные векторы этого подхода акцентируют практико-ориентированную направленность образовательных программ высшей школы. Компетентность имеет действенный характер. Она помимо системы теоретических и прикладных знаний включает когнитивную и операционально-технологическую составляющие. По-другому, компетентность – это совокупность (система) знаний в действии. Приобретение, преобразование и использование знаний – это активные процессы, поэтому в структуру компетентности входят также эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. Следовательно, непременным и обязательным условием обретения обучающимся компетентности как результата профессионального образования требует его активной (субъектной) позиции в учебном процессе.

По мнению авторитетных экспертов [8], компетентностный подход – это методологический фундамент новой, формирующейся парадигмы высшего профессионального образования в России. Так, В. А. Байденко отмечает, что в профессиональном образовании сегодня намечается сдвиг от квалификационного подхода к компетентностному. Квалификационный подход предполагает, что профессиональная образовательная программа увязывается с объектами (предметами) труда, соотносится с их характеристиками и не свидетельствует о том, какие способности, готовности, знания и отношения оптимально связаны с эффективностью жизни человека. Квалификация означает преобладание рачочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. Компетентность же отвечает требованиям «плавающих» профессиональ-

ных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей. Это не исключает требования высокого уровня профессионализма в конкретных предметных областях. Компетенции предполагают контекстную целесообразность деятельности, контекстное творчество, контекстно-ролевую самоорганизацию, самоуправление, самооценивание, саморегулирование, самокоррекцию, самопозиционирование.

Обозначение компетентностного подхода как стратегии развития высшего профессионального образования в России обуславливает появление ряда проблем дидактики высшей школы на современном этапе ее развития, как-то:

1. Необходимость изменения целевых установок высшего профессионального образования – формирование у выпускника вуза не «системы знаний, умений и навыков», а формирование компетентности как совокупности неких, особых, качеств, «сформированных на способности применения знаний и умений в практике, в реальном деле, при создании новой конкурентоспособной продукции» [9, с. 3].

2. Модернизация содержания высшего профессионального образования в контексте ориентации на базовые социокультурные потребности современного позднеиндустриального и постиндустриального общества. Причем такая ориентация в моделировании содержания профессиональных образовательных программ образования должна отражать не только усиление его связи с существующей реальностью, но и предвосхищать основные тенденции будущей социокультурной и профессиональной реальности. Это напрямую связано с развитием опережающего обучения. Между высшим образованием и жизнью должна формироваться определенная информационная система, обеспечивающая трансляцию профессионально и социально значимого знания в содержание высшего профессионального образования [10].

3. Совершенствование технологических характеристик образовательного процесса высшей школы за счет переориентации деятельности преподавателя от информационной (трансляционной) к организующей (активизирующей) – по руководству самостоятельной, учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов. «Деятельность преподавателя должна быть направлена, прежде всего, на создание условий для сознательного выбора студентом “образовательной траектории” (индивидуального выбора учебных дисциплин и очередности их изучения); на уточнение целей, которые ставит перед собой студент; на помощь студенту в планировании своей деятельности, на консультирование по применению конкретных учебников, средств, приемов, методов обучения» [11, с. 139].

4. Конструирование и апробация методических материалов, обеспечивающих управление качеством образования в логике компетентностной парадигмы высшего профессионального образования.

5. Развитие условий взаимосвязи и взаимодополняемости высшего профессионального образования и дополнительного профессионального образования как по аспекту содержания, так и по технологической составляющей. Решение данной проблемы связано с реализацией принципа непрерывного образования.

6. Реализация системы мер по формированию педагогической квалификации преподавателей высшей школы, соответствующей требованиям компетентностного подхода, которую можно рассматривать как единство и целостность педагогической позиции (понимание собственных функций) и владения адекватными целям образования педагогическими технологиями.

Осмысление данных проблем позволяет заключить, что принципиально важную роль в реализации компетентностного подхода играют адекватные образовательные технологии. И если квалификационная (знаниевая) парадигма высшего профессионального образования предполагает традиционное «трансляционное» преподавание, то компетентностный подход обеспечивают педагогические технологии активизации обучения [12–14]. Этот подход предполагает особую культуру образовательного взаимодействия преподавателя и студента.

Значительное место здесь отводится активной деятельности преподавателей. При этом знания, умения, навыки и личные особенности преподавателя составляют «ресурсы» деятельности студента – «ресурсы» его самообучения, самоорганизации и собственной жизни [15]. Психологически наиболее сложным в переходе от традиционного к компетентностному обучению оказывается процесс освоения преподавателями нового типа управления – системного управления целостной ситуацией, предполагающей прежде всего изменение собственной личностной позиции и роли в учебной ситуации, перестройки внутренней картины этой ситуации.

В данной статье для обсуждения предлагаются эмпирические данные, отражающие дефициты методической готовности преподавателей высшей школы к реализации компетентностного подхода. Учитывая обозначенные выше сущностные характеристики компетентностного подхода, мы убеждаемся, что важнейшей составляющей этой готовности выступает способность преподавателя активизировать процесс обучения в высшей школе посредством соответствующих педагогических технологий, создать условия для реализации активной, субъектной позиции студента в образовательном процессе.

Наши исследования осуществлялись посредством анкетирования, которое проводилось среди преподавателей технических специальностей Томского политехнического университета (ТПУ) с 2006 по 2009 г. (всего 150 человек, среди них 68 испытуемых женского пола и 82 – мужского; педагогический стаж испытуемых от 7 месяцев до 40 лет).

Содержание анкеты было построено на основе структуры педагогической деятельности, включающей следующие компоненты: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный [16]. Предметом исследования было выявление наиболее развитых компетенций преподавателей в структуре их собственной педагогической деятельности, которое осуществлялось посредством самооценки методом ранжирования.

Более 50 % испытуемых показали выраженную тенденцию преобладания гностического компонента профессиональной педагогической деятельности. Такие компетенции, как конструктивно-проектные, отмечены вторыми по преобладанию у 38 % испытуемых, а организационные (отмеченные 8 % испытуемых) и коммуникативные (6 %) вынесены респондентами на последнее место.

Интерпретируя данные проведенного нами исследования, можно заключить:

1. Преобладание гностического компонента в педагогической деятельности преподавателей высшей школы может быть объяснено использованием традиционных подходов в образовательных практиках, где преподаватель – «держатель знаний», и сохранением на уровне структурных подразделений университета корпоративной культуры по типу «иерархия», которая препятствует творческому развитию преподавателя.

2. Низкий рейтинг конструктивно-проектного, организационного и коммуникативного компонентов профессиональной деятельности преподавателей высшей школы свидетельствует о невысокой степени использования педагогических технологий активизации обучения, ибо именно названные

компоненты обеспечивают преподавателю роль организатора – фасилитатора, создающего условия для активной поисковой и познавательной деятельности студентов в учебном процессе.

3. Выявленная характеристика состояния педагогического профессионализма преподавателей высшей школы доказывает наличие дефицитов их методической готовности к реализации компетентностного подхода. Это связано с недостаточной развитостью компетенций преподавателей, обеспечивающих активизацию обучения, которая выступает основополагающим требованием к реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ.

Определение дефицитов методической готовности преподавателей к реализации компетентностного подхода в высшей школе, естественно, вызывает вопрос о способах устранения этих дефицитов. Одним из таких способов может стать осуществление соответствующих программ повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава вузов. Примером может служить программа повышения квалификации «Активные образовательные технологии в высшей школе», содержание которой построено на основе использования инновационно-педагогического опыта Томского политехнического университета [17, 18]. Данная программа разработана и апробируется на кафедре методики преподавания иностранных языков Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ. Программа отражает обобщение педагогического опыта ТПУ по использованию активных образовательных технологий; включает организацию мастер-классов по презентации активных образовательных технологий преподавателями ТПУ с последующим созданием учебного видеofilmа по этим материалам. В рамках апробации программы предполагается актуализировать задачу использования учебно-методических материалов, обеспечивающих возможность компетентностно-ориентированной диагностики ее образовательных результатов [19].

Список литературы

1. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
2. Инновационное обучение: стратегия и практика: мат-лы I науч.-практ. семина. психологов и организаторов образования / под ред. В. Я. Ляудис. М., 1994. 203 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2005. 258 с.
4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 37–42.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 23–29.
6. Эллис А., Фуотс Д. Педагогические инновации. Кострома: КОИПКРО, 1999. 189 с.
7. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования // Высшее образование в Европе. 2003. № 3. С. 51–58.
8. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М.: Высшая школа, 1999. 251 с.
9. Андреев А. В. Знания или компетенции // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3–11.

10. Савельев А. Инновационное высшее образование // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 42–45.
11. Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии // Там же. № 4. С. 138–144.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
13. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе использования исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
14. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 1999. 224 с.
15. Петрова О. Е., Сивицкая Л. А. Роль личности преподавателя при реализации парадигмы соучастия в образовательном процессе // Мат-лы III регион. межвуз. науч.-практ. конф. «Воспитание в условиях вузовского социума». М.: Изд-во ТПУ, 2002. Вып. 1. С. 226–229.
16. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989.
17. Козлова Н. В. и др. Инновационные образовательные технологии как условие развития профессиональных компетенций преподавателей высшей школы // Изв. Томского политехн. ун-та. Томск: Изд-во ТПУ, 2007. Т. 309. № 4. С. 240–243.
18. Смышляева Л. Г. Технологии компетентностно-ориентированного образования взрослых. Томск: Изд-во Том. политехн. ун-та, 2009. 212 с.
19. Смышляева Л. Г., Яковлева А. Г. Реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ: особенности оценки результативности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2009. № 8. С. 23–27.

Сивицкая Л. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры.
Томский политехнический университет.
Пр. Ленина, 30, г. Томск, Томская область, Россия, 634050.
E-mail: sivitskaya@list.ru

Смышляева Л. Г., кандидат педагогических наук, доцент кафедры.
Томский политехнический университет.
Пр. Ленина, 30, г. Томск, Томская область, Россия, 634050.

Смышляев А. В., кандидат биологических наук, доцент кафедры.
Томский политехнический университет.
Пр. Ленина, 30, г. Томск, Томская область, Россия, 634050.

Материал поступил в редакцию 12.10.2010.

L. A. Sivitskaya, L. G. Smyshlyayeva, A. V. Smyshlyayev

COMPETENCE APPROACH REALIZATION IN HIGHER SCHOOL: THE SHORTAGE OF TUTORS' METHODOLOGICAL READINESS

The essential characteristic of the competence approach as a generating paradigm in Russian higher education system is dealt with in the article. The data of the empiric research which reflect the most developed competences in teaching structure of Tomsk Polytechnic University tutors is cited. The shortage of higher school tutors' methodological readiness to competence approach realization is indicated; the ways of this shortage elimination are suggested.

Key words: *competence approach, higher professional education, professional competences of a higher school tutor, tutor's methodological shortage.*

Sivitskaya L. A.
Tomsk Polytechnic University.
Pr. Lenina, 30, Tomsk, Tomsk region, Russia, 634050.

Smyshlyayeva L.G.
Tomsk Polytechnic University.
Pr. Lenina, 30, Tomsk, Tomsk region, Russia, 634050.

Smyshlyayev A. V.
Tomsk Polytechnic University.
Pr. Lenina, 30, Tomsk, Tomsk region, Russia, 634050.