

ВЫСШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.02

Г. Х. Вахитова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обозначен компетентностный подход как стратегия развития высшего профессионального образования в России. Актуализированы некоторые проблемы дидактики высшей школы на современном этапе ее развития. Рассмотрены принципы конструирования содержания компетентностно-ориентированного учебно-методического комплекса.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, профессиональное педагогическое образование, дидактика высшей школы.

Образовательный подход, основанный на обозначении компетентности как цели профессиональной подготовки специалиста в вузе, определяется сегодня как компетентностный. В современной образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, «узлового», так как компетентность, во-первых, обозначает интеллектуальную и навыковую составляющие образования; во-вторых, в понятие «компетентность» заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата»; в-третьих, компетентность обладает интегративной природой, вбирая в себя ряд однородных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (профессиональной, правовой, учебной и т. д.). Присутствует ли компетентностный подход в профессиональном педагогическом образовании? Для ответа на данный вопрос проведем теоретическое исследование разработанности данной проблемы на уровне анализа понятий «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход», а также определения узловых моментов, связанных с дидактикой высшей школы.

По мнению авторитетных экспертов [1, с. 142], 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. Квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых полях и алгоритмах. Компетентностный же подход отвечает требованиям плавающих профессиональных границ, динамике, глобализации профессий, разрушению профессиональных замкнутостей, что в целом не исключает

требований высокого уровня профессионализма в конкретных предметных областях.

По мнению других исследователей (В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской и др.), компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях. Соотнесем определение ключевых понятий компетентностного и деятельностного подходов. Сторонники компетентностного подхода вводят понятия – «компетенция» и «компетентность». Понятие компетенции сформировалось в условиях становления нового подхода к человеческим ресурсам на Западе [2], который позволил зафиксировать возникшую потребность в адаптации человека к интенсивным изменениям технологий и требований рабочих мест. При таком подходе компетенция характеризуется как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного решения проблемы. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действия по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний.

В российском образовании потребность в компетентностном подходе продиктована противоречием между содержанием современного образования и «потребностями современной экономики и цивилизации» [3]. Т. М. Ковалёва связывает компетентностный подход с «идеей открытого заказа на школьное образование» [4]. В психолого-педагогическом

ческих исследованиях компетентность рассматривается неоднозначно: как степень сформированности объективно-практического опыта субъекта [2], адекватность реализации должностных требований [5], уровень обученности специальным и индивидуальным формам активности [6], интегративное свойство личности, представляющее синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. При этом, как отмечают В. А. Болотов, В. В. Сериков, компетентность, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта [5]. Базовой характеристикой данного понятия остается степень сформированности у специалиста единого комплекса знаний и опыта, обеспечивающего выполнение профессиональной деятельности.

Компетентность в «Профессиональном стандарте педагогического образования» определяется как новообразование субъекта деятельности, формирующегося в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Определяя компетенции обучающихся как общую способность и готовность мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения, Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк предлагают выделить кроме базовых (ключевых) компетентностей социально-профессиональные компетенции и ключевые квалификации. Социально-профессиональные компетенции имеют следующую структуру: социальные, познавательные, методические, организационные, специальные. Они же предлагают модель формирования компетенций субъекта профессионального обучения, состоящую из следующих компонентов:

1) определение состава и учебных компетенций;

2) построение профессионально обусловленной структуры личности субъекта профессионального обучения;

3) проектирование содержания образовательного процесса, направленного на формирование компетенций (целевые, операционально-технические, методические компоненты образовательного пространства).

Соотношение трех предлагаемых групп компетентностей выглядит следующим образом: *базовые* компетентности выступают в качестве основы последующих форм обучения, они формируются в объективно-знаниевой форме. Формирование со-

циально-профессиональных компетенций имеет деятельностный характер и возможно лишь с опорой на определенный уровень функциональной грамотности (базовой компетентности) обучающихся. И, наконец, *ключевые квалификации* имеют межпрофильный характер и выступают результатом личностного развития субъекта деятельности. Модель профессиональной готовности к педагогической деятельности, согласно Профессиональному стандарту, содержит только *базовые (ключевые) компетентности*:

– компетентность в мотивации к учебной деятельности ученика;

– компетентность в раскрытии личностного смысла изучения конкретного учебного курса и конкретного урока;

– компетентность в целеполагании учебной деятельности;

– компетентность в понимании ученика, что необходимо для реализации дифференцированного подхода в обучении;

– компетентность в предмете преподавания (предметная компетентность);

– компетентность в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;

– компетентность в разработке программ деятельности, которая, в свою очередь, предполагает наличие компетентности в организации условий деятельности; в оценивании текущих и итоговых результатов учебной деятельности.

Таким образом, можно констатировать, что в работах отечественных и зарубежных авторов (В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, Ю. Коллер и др.) к настоящему времени достаточно отчетливо определены сущностные характеристики компетентного подхода [5–9]. Содержательные векторы этого подхода акцентируют практико-ориентированную направленность образовательных программ высшей школы.

Компетентность имеет деятельностный характер. Она помимо системы теоретических и прикладных знаний включает когнитивную и операционально-технологическую составляющие. По-другому, компетентность – это совокупность (система) знаний в действии. Обозначение компетентностного подхода как стратегии развития профессионального образования в России особо актуализирует некоторые проблемы дидактики высшей школы на современном этапе ее развития. Попытаемся указать, на наш взгляд, наиболее существенные из них:

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 педагогической практике, в деле [10, с. 3].

2. Модернизация содержания высшего профессионального образования в контексте ориентации на базовые социально-культурные потребности современного общества. Причем такая ориентация в модернизации 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.

3. Совершенствование технологических характеристик образовательного процесса высшей школы за счет переориентации деятельности преподавателя от информационной к организующей – руководству самостоятельной 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, методов, приемов обучения [11, с. 139].

4. Конструирование и апробация учебно-методических материалов, обеспечивающих образовательный процесс в логике компетентностной парадигмы высшего профессионального образования. Особую роль здесь играют учебно-методические комплексы (УМК) – система средств обучения, представленная через взаимосвязанные между собой компоненты, разработанные на единых научно-методических основаниях.

5. Реализация системы мер по формированию педагогической квалификации преподавателей вузов, соответствующей компетентностному подходу, которую можно рассматривать как единство и целостность педагогической позиции (понимание собственных функций) и владения адекватными целям образования педагогическими технологиями.

Перечисленные проблемы дидактики современной высшей школы, по нашему мнению, вполне могут быть отнесены и к состоянию профессиональной подготовки педагога в вузе. На примере рассмотрения особенностей конструирования содержания УМК как дидактического средства профессиональной подготовки педагога в условиях реализации компетентностного подхода попытаемся описать их принципы. Отметим, данные особенности были выявлены на основании осмысления опыта преподавания педагогических дисциплин специальности «Педагогика и методика началь-

го образования» в логике традиционного и компетентностного подходов. Выводы нашего наблюдения позволяют выделить следующие принципы конструирования содержания компетентностно-ориентированного УМК: системность, рефлексивность, креативность (продуктивность), стимулирование учебной активности, практико-ориентированность, вариативность. Кратко укажем особенности данных принципов в логике структурирования УМК.

Принцип системности позволяет реализовать концептуальное единство структурных элементов УМК. При этом рабочая программа учебной дисциплины представляет дидактический замысел педагога по ее преподаванию, отражая аксеологические, содержательные и технологические характеристики этого процесса. Этот замысел должен быть представлен в содержании всех других элементов УМК: лекционных материалов (учебное пособие), учебно-методических материалов для проведения практических занятий, методических рекомендаций по организации самостоятельной работы, КИМов для педагогической диагностики образовательных достижений студентов. Так, авторское пособие «Педагогика: история педагогики и образования» содержит три раздела и включает краткое содержание изучаемых тем по истории зарубежной и отечественной педагогики, а также материалы для самостоятельного изучения курса.

Принцип рефлексивности предполагает наличие рефлексивной компоненты во всех структурных элементах УМК. Так, в нашем учебном пособии данная компонента отражена в содержании контрольных вопросов и заданий, по разделам и темам учебной дисциплины. В содержании учебно-методических материалов для проведения практических занятий наличие рефлексивного начала закладывается в предлагаемые задания и упражнения, выполнение которых предусматривает, с одной стороны, опору на субъектный опыт обучающихся, с другой – использование активных методов обучения. В другом варианте можно использовать ситуации рефлексивного проживания учебной информации (игровое моделирование, разработка проектов, анализ педагогических ситуаций). Рефлексивность диагностики образовательных достижений студентов может быть реализована, например, через включение в содержание КИМов педагогических задач.

Принцип продуктивности реализуется посредством заданий, выполнение которых предполагает наличие результата в виде нового для субъекта учебной деятельности продукта (проекта, схемы, формулировки понятия, проблемы и т. п.). Такие задания могут быть представлены в учебно-методических материалах для проведения лекций, практических занятий и организации самостоятельной работы.

Принцип практико-ориентированности предусматривает сбалансированность фундаментального и прикладного знания при моделировании структурных элементов УМК. В содержании уже упомянутого авторского учебного пособия практико-ориентированность обеспечивается на основе использования примеров и комментариев к теоретическому материалу. В учебно-методических разработках по проведению практических занятий и организации самостоятельной работы это может быть достигнуто включением в содержание заданий и упражнений педагогических ситуаций, отражающих реалии школьной жизни. Также педагогические сюжеты могут быть использованы и для разработки ситуационных задач, используемых в КИМах для диагностики заданий, направленных на отработку умений, необходимых для успешности будущей педагогической деятельности.

Принцип вариативности обусловлен необходимостью создания индивидуально-образовательной

траектории для каждого студента в соответствии с его формирующими профессионально-образовательными потребностями. Реализацию данного принципа можно обеспечить наличием возможности выбора персональных заданий в рамках самостоятельной работы по усвоению учебной информации (индивидуальный выбор вариантов тренировочных упражнений, авторских проектов и т. п.).

Заметим, конструирование компетентностно-ориентированного УМК может быть реализовано не только при теоретическом усвоении описанных принципов, но, и это самое важное, при наличии достаточно высокого уровня профессионализма преподавателя.

Таким образом, можно резюмировать: компетентностный подход в педагогическом образовании с учетом деятельного подхода оправдан, реален, но требует практической разработки его осуществления при организации профессиональной подготовки к педагогической деятельности.

Список литературы

1. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пос. М.: АПКИПРО, 2003.
2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пос. М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2005.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
4. Ковалёва Т. М. Школьные умения и ключевые компетентности – что общего и в чем различие // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: мат-лы IX науч.-практ. конф. Красноярск, 2003. 67 с.
5. Болотов А. В., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 37–42.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. № 5. С. 23–29.
7. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования в Европе // Высшее образования в Европе. 2003. № 3. С. 51–58.
8. Козырева О. А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 2. С. 17–23.
9. Лизин В. И. Формирование конкурентноспособности будущего учителя в процессе педагогического образования // Там же. 2008. Вып. 3. С. 31–34.
10. Андреев А. В. Знания или компетенции // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3–11.
11. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под ред. А. А. Деркача. М.: ПАТС, 2005. 258 с.

Вахитова Г. Х., кандидат педагогических наук, доцент, доцент.
Томский государственный педагогический университет.
Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.
E-mail: Galya2000@mail.ru

Материал поступил в редакцию 12.07.2011.

G. K. Vahitova

**PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL ASPECTS OF COMPETENT APPROACH IN THE SYSTEM
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

The article presents the competent approach as the strategy for the development of higher professional education in Russia. Some problems of higher education didactics at the present stage are actualized. The author considers principles for design of the content of competent-oriented educational complex.

Key words: *competence, competency, professional pedagogic education, didactics of higher education.*

Tomsk State Pedagogical University.

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: Galya2000@mail.ru