

7. Чапаев Н. К. Экономика образования – точка соприкосновения педагогических и экономических традиций: в поисках интегративного предмета / Н. К. Чапаев // Право и образование. 2008. № 11. С. 100–113.

УДК 377.01

Н. В. Ронжина

N. V. Ronzhina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg
obrpravo@yandex.ru*

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

COMPETENCY PARADIGM OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF ECONOMICS OF KNOWLEDGE

Аннотация. Дан обзор представлений о парадигмах современного образования и определении места и роль компетентностной парадигмы в системе профессионального образования.

Abstract. The article gives an overview of modern ideas about the paradigms of modern education and the definition of the place and role of competence paradigm in the system of vocational education.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональное образование, образовательная парадигма, компетентностная парадигма.

Keywords: professional competence, professional education, educational paradigm, competence paradigm.

В современной педагогической науке становятся актуальными исследования, посвященные компетентностной парадигме образования, выявлению ее роли и определению места в системе уже имеющихся и научно обоснованных образовательных парадигм. Вместе с тем данная проблема вызывает научный интерес в связи с введением в современном обществе понятия «экономика знаний». Не противоречит ли компетентностная парадигма как модель формирования общекультурных, профессиональных и иных компетенций в процессе образования экономике знаний? Каково ядро, каков базис построения экономики знаний, и почему тогда не называют это явление «экономикой компетенций»?

Не секрет, что ситуация, в которой оказалось современное российское профессиональное образование, обусловлена внешними и внутренними факторами его развития. Одним из ключевых моментов следует считать вступление России в Болонский процесс осенью 2003 г. Безусловно, этому предшествовали внутренние события 1990-х гг. после распада Советского Союза, когда началось реформирование всех общественных отраслей, в том числе и образования. Первым революционным нормативным правовым актом в сфере образования стал Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1, в котором было провозглашено основное требование к содержанию образования в стране: соответствие мировому уровню общей и профессиональной культуры общества и возможность интеграции личности в национальную и мировую культуру.

Реформаторы российского образования в качестве образца взяли состояние и развитие европейской системы образования, ориентированной на создание единой образовательной зоны Европы. В качестве способов достижения основной цели были названы уровневая система образования, применение системы кредитов по типу ECTS, обеспечение мобильности студентов и преподавателей и др. Взяв на себя обязательства по реформированию системы образования, Россия начала преобразование.

Влияние рыночной экономики отразилось на формах и содержании образования, актуальным стал вопрос коммерциализации профессионального образования, что вылилось в создание тысяч новых институтов и университетов, их филиалов и представительств. Буквально вал образовательных программ, образовательных услуг захлестнул нашу страну. В 1994 г. в России впервые была введена уровневая система высшего профессионального образования – бакалавриат и магистратура. Для повышения качества профессионального образования был предпринят ряд мер, в частности, введены государственные образовательные стандарты «первого» и «второго» поколений, впоследствии Федеральные государственные образовательные стандарты нескольких поколений. В целом вхождение России в Болонский процесс автоматически накладывало на страну совокупность обязательств, которые необходимо было реализовать до 2010 г.

Вместе с тем организационные и структурные изменения повлекли за собой и сущностные, содержательные изменения системы образования в целом и профессионального образования в частности. Появилась необходимость в переосмыслении образовательной парадигмы, которая соответствовала бы данным изменениям. Возникло некое противоречие в темпах развития образовательной практики и теории и методологии педагогической науки: практика стала опережать ее научное осмысление и теоретическое обоснование. Традиционно в современной педагогической науке выделяют следующие парадигмы: когнитивную, личностно ориентированную, функционалистскую и культурологическую. Понятие «парадигма» определяется как такая система идей, научных представлений, достижений, которые в течение длительного времени служат эталоном научного мышления и позволяют решать теоретические и практические задачи. Т. Кун также определял парадигму как модель, эталон, образец [5, с. 17]. «Парадигма – это обобщающая модель методологической, теоретической и прикладной деятельности научного сообщества» [3, с. 36]. В современном образовательном процессе разные парадигмы реализуются параллельно, но иногда одна парадигма выступает методологической основой для другой, порой одна парадигма является господствующей, а другая утрачивает свою актуальность. Как, например, произошло в настоящий момент: знаниевая (когнитивная) парадигма выступает базой для личностно ориентированной и компетентностной парадигм.

Дадим краткую характеристику образовательным парадигмам и попытаемся обосновать их применение в практике российского образования. Итак, одной из широко известных является когнитивная парадигма, смысл которой сводится к тому, что образование связывают с познанием на основе мышления. Данная парадигма являлась господствующей на протяжении длительного времени в практике советского и постсоветского образования. В основе ее лежат знания, умения и навыки (ЗУН), отражающие социальный заказ [1, с. 37]. Основным видом деятельности в рамках когнитивной парадигмы называют учебную деятельность, источником знаний выступает педагог. Педагогика, основанная на когнитивной парадигме, называется «знаниевой», а школу, как правило, называют «школой памяти».

Конец 1980-х – начало 90-х гг. ознаменовалось появлением личностно ориентированной парадигмы, сущность которой заключалась «в последовательном отношении педагога к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного воздействия» [3, с. 37]. Этот период характеризуется появлением множества педагогов-новаторов, которые в своей образовательной деятельности пытались реализовать основные принципы и подходы личностно ориентированной парадигмы образования (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов и др.). Как отмечают исследователи, «...в личностно ориентированном обучении каждый ученик имеет свой вектор развития, который строится не от учителя к ученику, а наоборот, от ученика к учителю» [3, с. 38]. Педагоги пытались реализовать интеграцию различных дидактических концепций: проблемного обучения, программированного обучения, оптимизации обучения, развивающего обучения и др.

Н. А. Алексеев и Э. Ф. Зеер наряду с существующими выделили функционалистскую парадигму образования, смысл которой сводился к выполнению образованием социального заказа: предназначение образования как социокультурной технологии состоит в обеспечении общества и государства нужными кадрами. Наиболее явно и ярко отвечает этим требованиям профессиональное образование, основная функция которого – подготовка личности к профессиональному труду в обществе. Реализация данной парадигмы должна основываться на когнитивной парадигме (обучение профессии) либо на личностно ориентированной парадигме (профессиональное развитие личности), как считают С. В. Голосова и Л. П. Федоренко.

Что касается культурологической образовательной парадигмы, то она имеет более длительную историю и одним из ярких ее представителей следует назвать С. И. Гессена, который понимал образование как социокультурный феномен, а «образованность выделял в качестве ценностно-целевого объекта культуры» [3, с. 39]. В современной педагогической науке данная парадигма находит широкое развитие в трудах М. М. Бахтина, В. С. Библера (диалоговая концепция культуры и образования) и других ученых, которые анализируют образование в тесной связи с наукой, искусством, нравственностью и т. д. Человек определяется как субъект культуры, а образование рассматривается как культурно-развивающая среда. Творчество и диалог являются основными способами существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве [2].

В соответствии с современными требованиями к образованию следует определить приоритет парадигм, понять, что представляется наиболее актуальным и востребованным в развитии российского образования. Анализ научной литературы по заданной теме позволяет сделать вывод, что в круг интересов ученых, занимающихся исследованием методологических проблем, стал входить компетентностный подход к образованию, или новая компетентностная парадигма. Следует выявить ее место в системе имеющихся научных педагогических парадигм.

Появление компетентностной образовательной парадигмы обусловлено вполне ясными причинами – вхождением в Болонский процесс, где целью образования выступает подготовка социально компетентной личности, а в высшем образовании – личности профессионально и социально компетентной [4, с. 35]. Термины «компетенции», «компетентность», «компетентностный подход», «компетентно-развитая личность», «метод компетентностного проектирования» в течение последних лет широко вошли в научный обиход. Компетентностный подход положен в основу ФГОС, смысл которого определяется оценкой качества образования в зависимости от его результатов, по-

нимаемых как способности обучающейся личности самостоятельно применять полученные знания, умения и навыки в профессиональной сфере. Ориентация на данный подход вызвана к жизни его практикоориентированностью, готовностью к выполнению определенного вида деятельности. Компетентностная парадигма строится на когнитивной парадигме, поскольку практический опыт, способность и готовность выполнять практические действия, реализовать себя в профессии возможны только на основании получения необходимых знаний, сформированных умений и навыков [7, с. 32–33]. Т. А. Файн замечает, что компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, но в качестве результата предстает не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [8, с. 47]. Дж. Равен, в свою очередь, пишет, что компетентность следует понимать как «способность работать самостоятельно без постоянного руководства; брать на себя ответственность, проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения и т. д.» [6, с. 48].

Таким образом, отвечая на вопрос: какое понятие является более уместным – «экономика знаний» или «экономика компетенций», можно было бы сказать так: «экономика компетенций» на базе «экономики знаний», поскольку если речь идет о формировании профессиональных и иных социально и личностно значимых компетенций, то этот процесс невозможен без освоения фундаментальных знаний, получения практических умений и сформированных профессиональных навыков в профессиональной образовательной организации. Что касается компетентностной парадигмы как модели образовательной политики, то ее основой, как уже было сказано, выступает когнитивная парадигма, а что касается отношения с другими образовательными парадигмами, то они взаимодополняют друг друга, выполняя социальный заказ в развитии профессионально и компетентно-развитой личности. Культурологическая парадигма всегда будет актуальной в силу того, что образование во все времена было и остается неотъемлемой и важнейшей частью мировой и национальной культуры, культуры как социального феномена.

Список литературы

1. *Алексеев Н. А.* Личностно ориентированное обучение: Вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1997. 216 с.
2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. Москва: Искусство, 2002. 445 с.
3. *Голосова С. В.* Основные парадигмы современной педагогической науки [Электронный ресурс] / С. В. Голосова, Л. П. Федоренко // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2016. № 3. С. 36–40. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm>.
4. *Дегтерев В. А.* Компетентностный подход – новая парадигма образования / В. А. Дегтерев, В. А. Трибунская // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. № 4. С. 35–47.
5. *Кун Т.* Структура научных революций / Т. Кун. Москва: Прогресс, 2008. 288 с.
6. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: перевод с английского / Дж. Равен. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
7. *Тестов В. А.* Содержание современного образования: выбор пути / В. А. Тестов // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 29–46.

8. *Файн Т. А.* Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров: монография / Т. А. Файн. Ульяновск: Зебра, 2016. 97 с.

УДК [377.112.011.3–051:62]:37.01

С. А. Седов

S. A. Sedov

*ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга
Kazan Federal University, Yelabuga
SASedov@kpfu.ru*

ЭВАЛЮАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТА ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

EVALUATION RESULT OF ENGINEERING TRAINING OF TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

Аннотация. Приведена позиция автора относительно понятий «эвалюация результата инженерной подготовки», «культура качества» и «гарантии качества» применительно к высшему профессионально-педагогическому образованию.

Abstract. “Evaluation of the result of engineering training”, “quality assurance” and “culture of quality” are considered in relation to the training of teachers of vocational education.

Ключевые слова: качество образования, эвалюация, гарантии качества, культура качества, педагог профессионального обучения.

Keywords: quality of education, evaluation, quality culture, quality assurance, teachers of vocational training.

Подготовка педагогов профессионального обучения в связи с предстоящим переходом на ФГОС ВО 3++ должна претерпеть очередные существенные изменения. В частности, следует ожидать разрешения проблемы рассогласования требований к компетентности между образовательным и профессиональными стандартами. Профессиональные компетенции в новом документе не представлены строгим перечнем, тогда как программа бакалавриата должна установить их в максимальном соответствии с профессиональными стандартами.

Отметим, что все профессиональные стандарты разработаны в соответствии с документом «Уровни квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» (2013), опубликованным ранее (2008, 2010) с формулировкой «Национальная рамка квалификаций Российской Федерации». Согласно приведенному документу путем освоения программы бакалавриата достигается шестой уровень квалификации. Сравнивая характер знаний указанного уровня квалификации с предыдущим и последующим, можно провести аналогию с уточненной Л. Андерсоном в 1999 г. [6] таксономией педагогических целей Б. Блума (1956 г.) [7]. Так, если на пятом уровне квалификации предполагается «применение профессиональных знаний ...», то на шестом – «применение, ... анализ и оценка профессиональной информации», а на седьмом – «создание новых знаний прикладного характера» [5]. В уточненной таксономии Б. Блума образовательные цели в когнитивной сфере приводятся в аналогичной последовательно-