

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Соснин

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ – ПРОЦЕСС РЕАЛИЗАЦИИ

Обсуждается модель образовательного процесса, задаваемая макетом ГОС ВПО третьего поколения. С системных позиций анализируются изменения при переходе от традиционной к компетентностной модели обучения.

The model of the educational process is being discussed which is given by the third generation breadboard model of the High School. The changes during the transition from the traditional to the competent model of studying are being analyzed from the system position.

С принятием в работу макета ГОС ВПО третьего поколения весь инновационный процесс, связанный с освоением различных элементов Болонской модели высшего образования (компетентностный подход к образованию, кредиты и модульная организация процесса обучения, асинхронная и студентоцентрированная модели и др.), теперь переходит в стадию модернизации отечественного высшего профессионального образования.

Модернизация, в отличие от инноваций, носит нормативно заданный характер преобразований. Макет ГОС ВПО нового поколения регламентирует разработку стандартов на основе компетентностной модели с использованием кредитной системы (ECTS). Образовательные стандарты будут представлять собой дальнейшее развитие присущего российской высшей школе системно-деятельностного подхода к образованию, получившего в прежние годы свое воплощение в разработке квалификационных характеристик выпускников вузов, общих требований к уровню подготовленности в стандартах первого поколения или подготовленности выпускников к видам деятельности и решению профессиональных задач в ГОС первого и второго поколений. Образовательный стандарт компетентностно-кредитного формата предполагает новое проектирование результатов образования. В этом заключается принципиальная новизна образовательного стандарта. Компетентностный подход – это существенный сдвиг в сторону студентоцентрированного обучения, попытка перехода от предметной дифференциации к междисциплинарной интеграции [4, с. 8].

Как же все эти новые элементы должны сочетаться в компетентностной модели образовательного процесса и чем он отличается от традиционного? В статье сделана попытка с системных позиций провести анализ изменений модели обучения в условиях применения компетентностного подхода.

Предметно-содержательная (или, иначе, дисциплинарная) основа традиционной подготовки приводит к управлению образовательным процессом по конечному результату, который определяется знаниями, умениями и навы-

ками выпускника – так называемыми «зунами». Содержание подготовки включает большой набор дисциплин, каждая из которых разворачивается согласно логике своей предметной области. Качество же знаний выпускника представляется как производное от числа прослушанных учебных дисциплин. Очевидно, однако, что учебные дисциплины – это лишь различные способы отображения реального (и целостного) быстро меняющегося мира [6, с. 35]. Поэтому качество профессионального образования нельзя сводить лишь к сумме уровней качества обучения различным предметам. Скорее, оно определяется степенью приобщения студента к целостной сфере будущей профессиональной деятельности.

Комплексная подготовка, междисциплинарные знания и умения, готовность к профессиональной деятельности – все эти требования в компетентностной модели представлены в виде совокупности компетенций, которые не могут быть сформированы в процессе традиционного «преподавания» на предметно-содержательном уровне.

Чтобы определить с системных позиций изменения образовательного процесса, реализующего компетентностную модель обучения, необходимо установить четкую связь между целью и структурой элементов системы, внешними и внутренними факторами.

Изменение внешней среды по отношению к системе образовательного процесса (требования современного общества, экономики, личности в условиях перехода от индустриального к информационному обществу) приводит к описанию результатов образования в терминах компетенций, способствует формированию студентоцентрированной направленности образовательного процесса, адекватной новым условиям и перспективам развития конкурентоспособной и динамичной экономики, основанной на знаниях.

В компетентностной модели цели формулируются в терминах результатов обучения, а результаты обучения – это наборы компетенций, выражающие, что именно выпускник будет знать, понимать и уметь после завершения процесса обучения. При этом акцент в формулировке целей образования и обучения ставится теперь не на формирование у студентов набора знаний, умений и навыков по соответствующим дисциплинам, а на формирование такой системы и структуры мыслительной, практической и нравственной деятельности, которая позволит им самостоятельно ориентироваться во все возрастающем потоке учебной и научной информации, свободно адаптироваться в быстро меняющихся социально-экономических и технологических условиях. Такая модель позволяет исправить противоречия ГОС ВПО второго поколения, обусловленные, в первую очередь, жесткой дисциплинарной (предметно-содержательной) моделью обучения.

Теперь ответим на вопрос, в какой мере компетентностный подход затрагивает традиционное содержание процесса обучения (содержание здесь понимаем как неразрывную связь предметного содержания и способов его усвоения). Очевидно, что компетентностный подход как «новая парадигма ре-

зультативно-целевого подхода к образованию» приводит к иной системе образовательного процесса (точнее, к сдвигам во всей системе образовательного процесса), поскольку цель задается по-новому и, следовательно, выстраивается новая система. Согласно теории систем цель является системообразующим элементом системы. Если цель новая, то и система другая.

Важно понять, что в компетентностной модели происходит усиление результативно-целевого аспекта. Вот почему при проектировании (моделировании, проектировании и конструировании) образовательного процесса с позиций компетентностного подхода необходимо понять и освоить методы описания целей-результатов в основной образовательной программе. Цель далее задает соответствующие структуру и содержание, виды учебной и профессиональной деятельности, показатели и оценочные средства этой деятельности.

Для определения изменений при переходе от традиционной к компетентностной модели обучения рассмотрим несколько следующих позиций.

1. Признание результатов образования целевой, базовой функцией системы высшего образования означает переход к студентоцентрированной модели обучения, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями овладеет студент, что он будет знать и уметь делать). Фокусирование образовательного процесса на достижении обучающимися заданного результата образования делает преподавателя и студента равными субъектами учебного процесса; каждый из них имеет свои задачи и ответственность, но оба стремятся к реализации единой образовательной цели процесса.

Применим простой формально-математический подход [3, с. 6]. В рамках этого подхода к основным параметрам целевой функции образования (результата образования) относятся уровень, трудоемкость и содержание подготовки, технологии обучения и технологии аттестации.

Каждому набору целевых функций будет соответствовать определенный набор перечисленных параметров (элементов) образовательного процесса. Тогда проектирование вузом образовательных программ на основе заданных результатов обучения приобретает характер поиска решений так называемых обратных задач, которые отличаются неоднозначностью и эвристичностью. Это означает, что одному набору функций результата образования данного уровня квалификации будут соответствовать различные варианты параметров – трудоемкости, содержания подготовки, технологий обучения и аттестации.

Такой подход и должен быть осуществлен в условиях применения «открытого» государственного образовательного стандарта, который устанавливает требования к качеству подготовки выпускника на уровне результатов образования (компетенций) и условной трудоемкости программы, ее образовательных модулей.

2. В процессе освоения компетентностного подхода многие авторы начинают рассматривать компетенции и компетентности как новые понятия результатов обучения буквально в каждой дисциплине традиционного учебно-

го плана (он задается требованиями ГОС ВПО второго поколения). Так появляются компетентностные подходы к обучению математическим, гуманитарным дисциплинам и еще большому количеству различных дисциплин разных циклов. При этом традиционная предметно-содержательная модель процесса обучения, как правило, остается неизменной.

В рассматриваемых случаях получается так – есть процесс, его содержание, выполненное в традиционном дисциплинарном формате, а к нему пристраивается компетентностный подход к описанию результатов как в отдельно взятых дисциплинах, так и в итоговой аттестации. Таким образом, возникает в некотором роде пассивная модель: учили-учили предметам, а в конце обучения начинаем выявлять, какие компетенции сформировались, а какие нет. Понятно, что что-то будет обнаружено, поскольку компетенции или компетентности – это такие показатели (характеристики), которые не имеют нулевого значения. Какое-то значение показателя обусловлено наличием знаний и опыта обучающегося, взятого, например, из неформальной сферы образования.

Главная проблема в создании таких моделей – непонимание междисциплинарной, интегративной и даже надпредметной сущности понятий «компетенция» и «компетентность». Нельзя «распределить» компетенции или компетентности по отдельным дисциплинам. Формирование компетенций не вписывается в традиционное понимание организации процесса обучения, так как не является следствием объема усвоенной выпускником вуза информации по конкретным дисциплинам.

Итак, нужна активная, а не пассивная модель формирования компетенций. В качестве приоритетных образовательных технологий и методов, адекватных компетентностной модели обучения, можно назвать проблемное обучение, технологии сотрудничества, метод проектов, применение информационных технологий обучения, модульное обучение и др.

3. Новый подход к формулированию требований к качеству выпускника – требования на уровне результатов образования (компетенции) – предопределяет изменения в структурной организации содержания образования; а это, в свою очередь, приводит к пониманию, что есть модуль и модульная организация процесса обучения с позиций компетентностного подхода.

В обилии публикаций на эту тему можно выявить две группы противоречий в разработке модульной технологии. В одних случаях широко трактуемое понятие модуля приводит к организации модульной технологии в рамках традиционной дисциплинарной модели обучения. При этом модуль – это единица содержания какой-либо дисциплины. В других случаях модули проектируются как междисциплинарные, интегративные элементы системы, что совершенно верно. Но в качестве содержания опять используется дисциплинарный подход – содержание дисциплин традиционного учебного плана. При этом сначала формируется модульная программа, а затем к ней присоединяется компетентностный подход.

В педагогической литературе существует множество различных интерпретаций модуляризации – от определения модуля как отдельной единицы (лекция, семинар и т. д.) до вполне развитых и весьма сложных модульных систем с элементами междисциплинарности. При всем многообразии в применении к компетентностной модели модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им. Содержание модуля соотносится с компетенцией. Для каждого модуля формулируется четкая и измеряемая задача. Один из подходов к разработке модулей предполагает идентификацию целей, содержания компонентов, а также описание технологий преподавания и обучения, взаимодействия студентов и преподавателей, практической направленности, учебной нагрузки, экзаменационных процедур, продолжительности, числа обучающихся, библиографии и др.

В компетентностной модели должна быть заложена двухсегментная модель обучения [1, с. 26], в которой содержательное поле формируется в двух измерениях: дисциплины и модули [5, с. 117]. В каком соотношении необходимо рассматривать такие единицы содержания образования, как дисциплины и модули? Дисциплины служат методологической базой, фундаментом. Они выполняют ориентирующую функцию для последующей модуляризации содержания. При выборе образовательных технологий модульность выступает как принцип работы с содержанием образования и конкретной учебной информацией. Использование технологического подхода к организации образовательного процесса вынуждает преподавателей изменять способы работы с учебной информацией, поскольку подразумеваемая гарантированность достигаемых целей предполагает четкое структурирование информации, ее дозирование с учетом возможностей обучаемых, выбор разнообразных и адекватных условиям способов представления содержания образования. Содержание обучения, построенное на принципах модульности, создает условия для циклического управления образовательным процессом и, в итоге, достижения выдвигаемых целей.

Модульное обучение обеспечивает гибкость содержания, учет индивидуальных потребностей личности и уровня ее подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе. Таким образом, появляется возможность планировать и реализовывать индивидуальную образовательную траекторию. Нелинейные траектории в организации образовательного процесса – необходимый элемент студентоцентрированной модели обучения.

4. Есть еще одно противоречие, которое проявляется в многочисленных попытках выстраивания компетентностной модели обучения. Чаще всего компетентностный подход противопоставляется традиционному, «зуновскому», и с помощью одного только компетентностного подхода многие авторы пытаются выстроить все элементы образовательного процесса. Такая моноподходность – явное заблуждение.

И. А. Зимняя [2, с. 23] доказывает, что компетентностный подход не отменяет другие подходы, а взаимодействует с ними в компетентностной модели образования и обучения. Отмечается, что в истории психологии, педагогики, а также методики преподавания разработаны такие подходы, как системный, структурный, функциональный, генетический, культурологический, и более частные, относящиеся непосредственно к образовательному процессу: алгоритмизированный, программированный, проблемный, задачный, ситуативный, технологический, лично-ориентированный, лично-деятельностный и др.

Если рассматривать подходы к образованию через призму основных категорий педагогики – элементов образовательной системы (цель, содержание, форма, метод, средства обучения), то можно утверждать, что все подходы имеют место быть, но преимущественно применительно к отдельным категориям из вышеназванных. Так, для достижения цели и соответствующего результата наиболее применительными являются культурологический, когнитивный (знаниевый), развивающий и в последнее время – компетентностный подходы. Применительно к содержанию образования выделяются системный и компетентностный подходы; к организации образовательного процесса – ситуативный, проблемный, технологический, алгоритмизированный, задачный, программированный, лично-ориентированный, лично-деятельностный; к средствам – системный, структурный подходы. Очевидно, что компетентностный подход относится в основном к цели и результату образования, что, в свою очередь, в значительной мере определяет затем и его содержание.

Изложенное выше показывает, что компетентностный подход является важным, но лишь одним из нескольких планов рассмотрения и организации такого сложного явления, как образование в общей иерархии уровневой структуры его методологического анализа. При этом нельзя не отметить, что компетентностный подход в его первоначальном варианте усиливает в основном практико-ориентированность образования, делая акцент на операциональную, навыковую сторону результата. Эту важную проблему решает европейское образовательное сообщество.

В отечественной психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный подход, не противопоставляясь традиционному знаниевому, или, точнее, «зуновскому», и принимая необходимость усиления его практико-ориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что делает его и гуманистически направленным.

Из сказанного следует вывод: только с позиций полиподходности можно осмыслить требования, а потом и смоделировать обучающий процесс, адекватный современному этапу развития общества.

Итак, формирование компетенций не вписывается в традиционное понимание организации процесса обучения, так как не является следствием

объема усвоенной выпускником вуза информации по конкретным дисциплинам. Этой цели не соответствуют информационно-алгоритмические методы обучения, которые приемлемы, может быть, лишь на начальных его этапах. Для формирования компетенций нужна не пассивная модель обучения, согласно которой они образуются и проявляются каким-то случайным образом, а активная модель. Нужна междисциплинарная и интегративная основа для формирования компетенций. В такой постановке модули в образовательном процессе выступают как важные («реперные», как иногда говорят) точки и в формировании заданных компетенций, и в их комплексном оценивании.

Литература

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
3. Проблема оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза / Д. В. Пузанков, Н. Н. Кузьмин, А. А. Шехонин и др. // Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика: Материалы XI симпозиума / Под науч. ред. Н. А. Селезневой и А. И. Субетто. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 37 с.
4. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения: Метод. рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации: Проект. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 105 с.
5. Соснин Н. В. Компетентностный подход в инновационном инженерном образовании. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. – 182 с.
6. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.