

Н.В. Соснин

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ  
В КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ  
МОДЕЛИ ВПО  
(К ОСВОЕНИЮ ФГОС ВПО)**



**БИБЛИОТЕКА  
ЖУРНАЛА  
СФУ**

**ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

Николай Соснин

**Содержание обучения в  
компетентностной модели  
ВПО (К освоению ФГОС ВПО)**

«Сибирский федеральный университет»

2011

УДК 378.016  
ББК 74.580.21

**Соснин Н. В.**

Содержание обучения в компетентностной модели ВПО  
(К освоению ФГОС ВПО) / Н. В. Соснин — «Сибирский  
федеральный университет», 2011

ISBN 978-5-7638-2118-5

Раскрываются методологические и организационно-методические проблемы внедрения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании. С системных позиций обосновывается компетентностная модель процесса обучения. На основе анализа свойств новых конструктов – компетенций и компетентностей – формулируются основные положения проектирования содержания в компетентностной модели процесса обучения. На примере отечественного инженерного образования анализируются возможности компетентностной модели обучения для решения задач модернизации. Рассматривается компетентностная модель общепрофессиональной подготовки в инженерном образовании, способствующая целостности восприятия студентами будущей инженерной деятельности. Особое внимание уделено формированию проектно-конструкторской компетентности выпускника. Монография адресована преподавателям и научным работникам, занимающимся проектированием и реализацией образовательных программ в вузе.

УДК 378.016  
ББК 74.580.21

ISBN 978-5-7638-2118-5

© Соснин Н. В., 2011  
© Сибирский федеральный  
университет, 2011

# Содержание

Введение	6
Часть 1	11
Глава 1. Проблема новой модели ВПО	11
1.1. Модель профессиональной деятельности в современной экономике	12
1.2. Роль рынка и рыночных категорий в образовании	16
1.3. Болонский процесс и российская система ВПО	19
Конец ознакомительного фрагмента.	21

# **Н. В. Соснин**

## **Содержание обучения в компетентностной модели ВПО (К освоению ФГОС ВПО) Монография**

### **Введение**

Отечественная система высшего профессионального образования (ВПО) переживает очередной этап модернизации. В поисках адекватной современным требованиям модели образования и обучения используются положения Болонской декларации, учитывается другой мировой опыт.

Принятие стандартов нового поколения – это существенная модернизация всей системы высшего образования в соответствии с европейскими правилами. К сожалению, широкая экспансия инновационных идей сопровождается уничтожающей критикой старой, традиционной модели. Но модернизация давала положительные результаты только тогда, когда одновременно сохранялись самобытные идейно-педагогические и мировоззренческие основы отечественной системы образования. Конечно, необходима серьезная аналитическая, исследовательская работа и образовательная практика, чтобы разобраться, что нужно отбросить или изменить в традиционной модели высшего профессионального образования, а что обязательно использовать как конкурентное преимущество нашей отечественной системы в условиях глобализации и конкурентной борьбы в мировом образовательном пространстве.

Модернизация ВПО должна привести и приводит к пересмотру общих дидактических моделей обучения, к выработке новых образовательных парадигм. Наибольшую трудность всего этого процесса в конечном счете испытают вузы, поставленные перед необходимостью разработки новых образовательных программ, обеспечения и реализации современных форм и технологий обучения. Заявленный переход к стандартам нового поколения приведёт к необходимости проектирования образовательного процесса (множество образовательных программ разного уровня и направленности) на местах, в вузах. Готовы ли наши вузы к такой ответственности и такой масштабной проектной педагогической деятельности? Необходимо от периода инновационного опробования разных элементов новых моделей образовательного процесса перейти к проектированию и организации целостного, системно и логически увязанного процесса образования и обучения в новых условиях.

Деятельность по дидактическому проектированию процесса обучения в условиях перехода на новую модель в соответствии с заданным форматом ФГОС ВПО нового поколения значительно отличается от традиционной методической деятельности ППС по реализации учебных планов предыдущих стандартов. В этих планах были жестко заданы предметная модель процесса – количество предметов, их содержание и структура, дидактическое описание, характеристики трудоемкости, временные параметры и другие структурно-содержательные параметры процесса. Новый же стандарт – это стандарт другого типа, предмет стандартизации в котором ориентирован не на ресурсные параметры процесса, а на результаты его. Такой стандарт (и другие документы, входящие в объем понятия «стандарт» ВПО, – законы о высшем и послевузовском образовании, классификатор направлений и специальностей и др.) предопределяет новый уровень деятельности по проектированию и другой, более высокий, уровень ответственности за проектирование, организацию и результаты процесса образования и обучения.

Активно обсуждаемые сейчас инновационные модели необходимо еще оформить в законченные, целостные, нормативно оформленные процессы, довести их модели до технологического уровня, на основе которого и происходит конструирование конкретных образовательных программ дисциплин, модулей, практик и т. д. Однако обзор обширной литературы последних лет показывает, что ещё далека до завершения работа по теоретическому обоснованию новой модели (или моделей, учитывая диверсификацию уровней и видов образовательных программ) высшего профессионального образования. А необходимость опоры на теорию в проектировании и организации процесса образования и обучения совершенно очевидна.

Что положить в основу проектирования образовательных программ в соответствии с новым стандартом – какие подходы и теории? На взгляд автора, системообразующим фактором проектирования образовательного процесса в новых условиях должна стать политеория (включающая компетентностный, деятельностный, интегративный, контекстный, модульный, личностно-развивающий подходы и др.), которая еще не оформилась.

Одна из важнейших позиций нового стандарта ВПО (и не только ВПО, а всех систем образования в нашей стране, входящих в понятия «непрерывное образование», «образование через всю жизнь») – это компетентностный подход к образованию. Восприятие данной новации в нашем вузовском сообществе неоднозначно – от полного неприятия, до огромных надежд, связанных с тем, что компетентностный подход решит все проблемы ВПО. Но нельзя оказаться в плену заблуждений по поводу возможностей компетентностного подхода. Вряд ли он решит все проблемы отечественного высшего профессионального образования. А вот выявить возможности компетентностного подхода, с одной стороны, и ограничения, с другой – одна из задач настоящего исследования.

Взявшись за проблему перехода ВПО на новую модель, автор ставит цель: более пристально рассмотреть проблему перехода к компетентностной модели образовательного процесса. Из анализа документов Болонского процесса, публикаций отечественных авторов следует, что в новой модели меняется результативно-целевая составляющая образовательной системы. Это зафиксировано в проектах ФГОС ВПО. Изменение целей ВПО, новый формат их формулирования стали предметом многочисленных исследований. Однако остается не решенной проблема содержания образования и обучения при переходе к компетентностной модели образовательного процесса. Меняется ли его структура? Если меняется, то каковы закономерности изменений содержания обучения в условиях перехода к компетентностной модели образовательного процесса?

Теоретико-педагогические обоснования компетентностной модели образовательного процесса до сих пор остаются размытыми, опираются на слабоструктурированную дидактику в виде набора эмпирически найденных приёмов, средств и правил. Всё это затрудняет создание модели обучения, которая бы отвечала потребностям проектирования основной образовательной программы (ООП) в условиях введения ФГОС ВПО. Одна из главных причин затруднений заключается в том, что в новом стандарте задается неопределённость позиции содержания. Если следовать стандарту, то заданный формат целей образования – компетенции – задают и содержательное поле для процесса обучения. Но такая постановка не дает ответа на то, каковы принципы построения содержания обучения, каковы структурные единицы и структура процесса обучения как операционально-технологической составляющей образования. Это и создает проблему. Как будет показано в исследовании, традиционная предметно-содержательная модель процесса обучения не подходит для достижения новых целей образования и обучения. Такая модель концентрирует внимание на количественных, ресурсных, поэтапно-регламентированных параметрах процесса. Компетентностный подход переносит это внимание на конечный результат образовательного процесса.

В разработке проблемы компетентностного подхода к образованию наблюдается некоторая закономерность исследований. Общую идею авторов большинства публикаций примени-

тельно к стандартам образования можно выразить так: вначале определяется перечень компетенций, которыми должен обладать «молодой специалист», затем формируется перечень учебных дисциплин (курсов, модулей), обеспечивающих эти компетенции. И наконец, вырабатываются критерии и методики объективного определения уровня соответствия выпускников требованиям заданных компетенций. В исследованиях обсуждается множество моделей компетенций и компетентностей для описания результатов образования. Однако такие модели не дают ответа на вопрос, где и какие компетентности формируются в системе высшего профессионального образования, как планировать образовательный процесс, что необходимо делать и в какой последовательности в течение всего периода обучения, чтобы прийти к результату – компетенциям или компетентности выпускника, нормативно заданным в образовательной программе. Чаще всего мы видим, что компетенции формируются хаотично, вне определенной целенаправленной и последовательной организации процесса обучения. При этом, как правило, решается частнодидактическая задача. Однако необходим этап обобщения – формулирование инвариантных к частной задаче принципов и положений проектирования компетентностной модели в ВПО. Пришел ли момент для такого обобщения? Да. Вузы стоят перед необходимостью проектировать основные образовательные программы в соответствии с ФГОС ВПО.

В исследованиях системы ВПО с позиций компетентностного подхода содержание программ, содержание обучения, структура процесса обучения хотя и обсуждаются как проблемы, но пока отодвигаются на более отдаленную перспективу в силу того, что они требуют гораздо больше усилий всего вузовского сообщества, консолидация которого вокруг новой модели ВПО только начинает складываться.

Итак, работа посвящена проблеме внедрения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании. Особое внимание уделяется обоснованию структуры содержания обучения в компетентностной модели высшего профессионального образования. В качестве примера проектирования структуры содержания служит общепрофессиональная подготовка в современном инженерном образовании. Эта проблема вызывает интерес еще и потому, что внедрение в отечественную систему инженерного образования Болонской модели и особенно компетентностного подхода подвергается наибольшей критике со стороны профессионального вузовского сообщества.

Актуальность исследования определяется:

1) потребностью российских вузов в организационно-методическом обеспечении внедрения стандартов нового поколения, реализующих уровневую подготовку специалистов на основе компетентностного подхода;

2) необходимостью определения концептуальных основ педагогического проектирования учебного процесса в вузе в контексте изменения нормативно задаваемых условий – новый стандарт, новый перечень направлений и специальностей; перенос процесса проектирования в вузы, задачей которых на уровне кафедр, факультетов станет проектирование определенного множества образовательных программ;

3) повышением ответственности за проектирование и реализацию образовательных программ в новых условиях социально-экономического планирования результатов обучения;

4) необходимостью формирования содержания обучения в компетентностной модели при переходе от модели компетенций выпускника к этапам подготовки и структурным единицам процесса обучения.

Тема: содержание обучения в компетентностной модели ВПО. Тема раскрывается на материале инженерного образования, в частности, на материале общепрофессиональной подготовки инженера.

Цель: обосновать подходы и принципы проектирования содержания обучения в компетентностной модели высшего профессионального образования.

Объект: образовательный процесс в вузе в условиях перехода к новой модели ВПО.

Предмет: структура содержания обучения в компетентностной модели процесса обучения в вузе.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что применение компетентностного подхода приводит к сдвигам во всей системе процесса обучения.

Отсюда следует рабочая гипотеза – применение компетентностного подхода меняет не только способ описания целей системы процесса образования и обучения, но и приводит к новой по отношению к традиционной структуре процесса обучения. Поэтому проектирование и реализация процесса обучения в соответствии с компетентностной моделью только в том случае дадут ожидаемый эффект, если будут определены сдвиги (изменения) в системе процесса образования и обучения и выработан механизм перехода от традиционной к новой модели процесса обучения.

Проблема, цель и сформулированная гипотеза определили задачи исследования.

1. Проанализировать – почему необходим переход к компетентностному подходу в профессиональном образовании. В чем смысл и необходимость включения новых конструктов – «компетентность» и «компетенция» в образовательный процесс. Каковы свойства этих конструктов. Как свойства конструктов отражаются в содержании обучения.

2. Выявить, к каким сдвигам в процессе обучения приводит применение компетентностного подхода и как проектировать компетентностную модель процесса обучения на его основе. Определить закономерности в отражении свойств новых конструктов в структуре содержания обучения.

3. Сформулировать основные положения, принципы и механизм перехода от традиционной модели структуры содержания обучения к компетентностной модели.

4. На примере отечественного инженерного образования (общепрофессиональная подготовка инженера) показать изменение структуры содержания обучения при переходе от традиционной модели к компетентностной.

Структура монографии, разделённая на две части, отражает этапную последовательность проведения исследования. Так, в первой части обсуждается проблемное поле и вырабатывается методология исследования. Затем формулируются подходы и принципы проектирования компетентностной модели процесса обучения, изучаются свойства модели, отличия от традиционной модели. Во второй части предмет рассмотрения – образовательная практика, процесс перехода к компетентностной модели в реальных условиях. На каждом этапе исследования решается свой комплекс задач.

Монография состоит из введения, четырёх глав и заключения.

Во введении ставится проблема и формулируется аппарат исследования.

В главе 1 дан анализ современных тенденций в высшем образовании, устанавливается связь между глобальным переходом в экономике и становлением новой парадигмы высшего образования. В главе обсуждаются проблема модернизации отечественного инженерного образования и вопросы преемственности традиционной модели. Анализируется деятельность современного инженера, что необходимо для построения компетентностной модели процесса обучения.

Глава 2 посвящена теоретико-методологическому обоснованию компетентностной модели образования и обучения в высшем профессиональном образовании. В главе обосновывается методология исследования и проектирования процесса обучения. Обсуждается роль и место компетентностного подхода в новой парадигме образования. Формулируется системная методология исследования и проектирования образовательного процесса, его компетентностной модели. Раскрывается системная связь между новыми конструктами образовательного процесса – компетенциями и компетентностями и содержанием обучения.

В главе 3 обсуждаются нормативное обеспечение и компетентностный формат новой модели, задаваемой ФГОС ВПО. Проанализированы структура цикла общепрофессиональных дисциплин традиционной модели подготовки инженера и пути перехода к структуре общепрофессиональной подготовки в компетентностной модели.

Опытно-поисковая часть исследования излагается в главе 4, в которой раскрываются методологические и организационно-методические вопросы проектирования и организации дисциплин графического цикла в компетентностной модели общепрофессиональной подготовки инженера.

# Часть 1

## Теоретико-методологическое обоснование компетентностной модели ВПО

### Глава 1. Проблема новой модели ВПО

*В главе дан анализ инновационных процессов в образовании, которые задаются глобализацией в экономике. Подчеркивается определяющая роль экономики, рынка в выстраивании систем ВПО. Ключевыми категориями образовательного процесса становятся понятия качества, конкурентоспособности, компетентность личности на рынке труда и др. Эти обстоятельства заставляют строить систему образования и обучения с чёткой ориентацией на внешние запросы.*

Кризис современного образования связывают с кризисом индустриального периода развития общества и экономики. Проявление этого кризиса детально проанализировано в работе Ф. Кумбса ещё в конце 60-х годов прошлого века [130]. Считается, что в XX веке завершён очередной этап эволюции мира. Начался постиндустриальный, или информационный этап развития. Это приводит к глобальным изменениям во всех сферах жизни общества. В экономике переход от индустриального уклада к информационному привёл к значительным изменениям в требованиях рынка к системе высшего профессионального образования.

Необходимость приближения состояния образования к требованиям экономики с целью повышения его качества обусловила необходимость реформирования системы ВПО России. Сегодня ситуация становится иной: меняются технологии, производство становится гибким. Оно требует другого специалиста, способного проявлять активность в меняющихся условиях. В экономической и социальной жизни четко прослеживается тенденция ухода от повторяющегося массового производства, характерного для индустриального общества. Поэтому подготовка специалистов, способных выполнять рутинные операции по жестко заданным программам, перестала быть актуальной. Специалист готовится не к освоению какой-либо узкой профессии, да еще и на всю жизнь, а «к отраслевому рынку труда» [63].

Результатом, мерой качества подготовки выпускника в этом случае становится интегральная характеристика – компетентность или совокупность компетентностей. По этим и другим причинам в системах профессионального образования вводится компетентностный подход к образованию. Чаще всего компетентностный подход противопоставляется квалификационному с точки зрения описания результатов профессионального образования. Структура процесса образования и обучения сдвигается от ориентации на знания, умения и навыки к ориентации на компетенции и компетентность, которые выступают как новые конструкты образовательного процесса.

Заметим, что многие идеи компетентностного подхода появились в результате изучения современного рынка труда. Требования работодателей в настоящее время формулируются не столько в формате знаний работников, сколько в терминах способов деятельности – что выпускник умеет делать, какой у него опыт решения профессиональных задач и какого они уровня. Кроме того, они обращают внимание на такие результаты образования, как готовность к командной работе, к непрерывному самообразованию, способность решать всевозможные проблемы, действовать как в типовых, так и в нестандартных ситуациях.

Из этого следует, что *компетентностный подход – это попытка привести образование, в том числе и высшее профессиональное, в соответствие с потребностями рынка труда, запросами личности и общества.*

## 1.1. Модель профессиональной деятельности в современной экономике

Происходящие в экономической жизни современного российского общества изменения требуют качественного преобразования характера и содержания труда: повышения уровня социально-профессиональной мобильности, конкурентоспособности работников в различных сферах производственной деятельности. А профессиональное образование, прежде всего, должно быть направлено на удовлетворение потребности экономики в кадровом потенциале. В последнее время функционирование системы профессионального образования, а также структура и качество подготовки специалистов разного уровня вызывают серьезные нарекания работодателей. Можно обозначить ряд проблем, которые уже стали сдерживающим фактором как промышленного, так и экономического роста в целом [4; 46; 52; 65; 76; 81; 122; 149; 162; 168; 176; 182; 274; 280 и др.]:

- возможности традиционной системы профессионального образования не в полной мере отвечают требованиям реального производства к качеству подготовки специалистов;
- слабая адаптированность профессионального образования к динамично изменяющимся условиям рынка, потребностям общества, преобладание, как правило, социально пассивных выпускников учебных заведений;
- отсутствие единой системы сертификации и специализации обучающихся и специалистов, что создает значительные трудности при трудоустройстве;
- профессиональная структура подготавливаемых специалистов и существующие профессиональные стандарты не в полной мере соответствуют потребностям рынка труда, запросам современных работодателей и профессиональных сообществ;
- разрывание границ между профессиями в силу роста децентрализации экономической ответственности и развития систем управления качеством;
- снижение индивидуальной ответственности работников за качество труда, совершенствование производственных процессов и управление собственной трудовой деятельностью.

К этим положениям следует добавить еще одно. В современной экономике меняются требования к профессиональной деятельности работника в новых условиях. Меняется модель деятельности работника, специалиста. В этой связи происходит переосмысление ключевых методологических подходов к проектированию и реализации образовательного процесса и профессиональной школе. В подготовке специалистов главенствующую роль приобретает ориентация на личность и компетентность, что позволяет существенно облегчить адаптацию молодежи к профессиональной среде, повысить ее конкурентоспособность. Сегодня все более востребованными становятся компетентные специалисты, способные эффективно работать в динамичных социально-экономических условиях. Цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы дать человеку ту или иную профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы научить его справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями.

Для подтверждения этого тезиса приведем несколько положений из работы Э. Ф. Зеера и Д. П. Заводчикова [89]. Авторы определяют закономерность – при переходе от одного экономического уклада к другому происходит и трансформация модели профессиональной деятельности. В работе зафиксированы три такие модели.

В первой модели работник предстает простым исполнителем нормативной (жестко регламентированной) деятельности строго иерархического подчинения. Организация труда предусматривает тотальный контроль. Инициатива и ответственность не востребованы.

Вторая модель уже предусматривает предоставление работнику самостоятельности и ответственности, при этом снижается уровень контроля. Организация труда – гибкая, руко-

водители выполняют функции наставников, консультантов. Материальное вознаграждение не является решающим (единственным) стимулом профессиональной активности.

В 70-е годы XX века происходит становление новой модели профессиональной деятельности. Её смыслообразующими положениями являются:

- стремление к самореализации, что стимулирует к выдвижению инновационных предложений и поиск в освоении принципиально нового;
- максимальная ответственность, что обеспечивает возможность отказа от постоянного контроля;
- утверждение корпоративной культуры, сотрудничества, чувства сопричастности и лояльности;
- сочетание индивидуального стиля деятельности и командной работы;
- стремление к нововведениям.

В соответствии с этими требованиями современное общество формирует новую систему ценностей, в которой обладание знаниями, умениями и навыками является необходимым, но далеко не достаточным результатом образования. Назрела необходимость в новом образовательном результате, который не сводится к некоей комбинации сведений и навыков, а ориентирован на решение реальных задач. Новой единицей образованности человека начинает выступать компетентность, при этом акцент делается не на сумме заученных знаний, умений и навыков, а умении эффективно действовать в разных проблемных ситуациях и находить адекватные решения.

### **Закон соответствия модели образования экономическому укладу**

Важной для наших рассуждений является ещё одна закономерность. Не только модель деятельности строго соответствует экономическому укладу, но и модель массового обучения выстраивается под запросы каждой экономической формации.

Интересны рассуждения Л. С. Гребнева по поводу перехода от средневековья к индустриальной эпохе и становления модели обучения Я. А. Коменского (модели классно-урочной системы). Автор подчеркивает, что с утверждением педагогической парадигмы массового обучения на многие века (вплоть до наших дней) индивидуальный подход в обучении был утерян. Взамен было приобретено резкое (на порядок) увеличение производительности труда педагогов и продуктивности обучения. Но не оставались идеи вернуться назад – к индивидуальным педагогическим методам и творческим подходам. Как правило, такие формы обучения могли себе позволить лишь семьи состоятельных людей или коронованных особ. В массовом масштабе эти попытки заранее были обречены на неудачу. Причины тому очевидны: низкая производительность индивидуальных форм обучения и ограниченность бюджета учебного времени.

Педагогическая модель массового обучения потребовала существенной перестройки образовательной технологии, ибо классно-урочная система предполагала жесткую регламентацию (учебное расписание, распорядок дня, обязательный контроль и т. д.) с вытекающими отсюда последствиями: потерю индивидуальных подходов к образованию и его вариативности, игнорирование индивидуальных способностей, творческих потенций и личностных интересов учащихся.

В контексте заявленной темы монографии нам важен другой (следующий) переход, переход от индустриального этапа к информационному. Для иллюстрации тесной связи экономики и образования при этом переходе приведем несколько рассуждений из работ [55; 166], в которых ярко доказывается, что принципы и организация экономики задают однозначную конструкцию образовательной системы и методов управления ею, адекватных задачам, которые ставит перед системой это самое устройство экономики.

Перед системой образования всегда стояла задача подготовки граждан к эффективной деятельности. Принципиально разным был только спектр данной деятельности в системе экономики и организации государства. Этими обстоятельствами и задавалось устройство и содержание образования, которые выстраивались так, чтобы максимально полно обслуживать экономику и политику.

Какие обстоятельства диктуют принципы и содержание образования? Главным образом это способы организации и содержание деятельности в сфере производства и непромышленной сфере. Если деятельность организована так, что требует определенного набора знаний и умений, то и обучение будет формировать эти результаты. Если разделение труда как принцип построения бизнеса лежит в основе деятельности компаний, то система образования формирует адекватный человеческий ресурс. Причем на всех уровнях обучения. Еще сто лет тому назад производство знаний не демонстрировало современных темпов, знания были ценны, поскольку стабильны.

Освоенные виды деятельности не претерпевали изменений десятки лет, поэтому усвоенные знания не подвергались ревизии. Наконец, носители знания, имеющие доступ к ним, принадлежали к немногочисленной касте элиты. Именно ей было доверено нести знания в массы. В этих условиях адекватная система обучения своим результатом задавала знания как самоценность. Школа учила знаниям о природе и обществе, а профессиональное обучение строило на них систему специальных знаний в определенном секторе деятельности.

Школа и была сконструирована как технология классно-урочной системы передачи знаний от ограниченной группы их носителей широким массам. Так создавался ресурс развития индустриального общества.

Эту модель придумал Я. А. Коменский четыре века тому назад, и с тех пор она только совершенствуется, оставаясь неизменной по сути.

Данная система образования обслуживает экономику, основанную на разделении труда. А. Смит обосновал все преимущества такой организации экономики: рост производительности труда, повышение эффективности. Как яркая иллюстрация этого принципа – конвейерное производство в промышленности и структура управления им, с детальной регламентацией узкопрофильных менеджеров. А. Смит утверждал, что в условиях долгоживущих технологий и профессиональных квалификаций, диктата производителя, освоения рынков, а не конкуренции на них, эффективная промышленность и управление ею требуют разделения труда на отдельные операции, каждая из которых опирается на определенную норму знаний и умений.

Такая экономика имеет в качестве адекватного института образования школу Коменского и узкопрофильное профессиональное образование, которое по существу является продолжением этой школы в профессиональную сферу.

Основной образовательный результат этой школы – набор усвоенных знаний, академической либо религиозной природы и навыков. Этот набор менялся во времени, но предметное знание как смысл предметного образования оставалось ведущим. Иных продуктивных целей не было, и принятые образовательные технологии ничего другого не умели. Классно-урочная система – идеальная технология передачи знаний как академического продукта, трансляции их от учителя ученику. Предполагается, что учитель – исключительный его носитель.

Сегодня доступ к знаниям стал всеобщим через использование информационных технологий, революция в которых меняет лицо мира. Исключительная роль носителя знаний стала сомнительной ценностью. И это тоже важный фактор, который требует смены роли учителя и организации деятельности школы.

Итак, школа Я. А. Коменского как технология была великим изобретением, точно отвечающим на вызовы формирующегося индустриального общества, организация жизнедеятельности которого была построена на принципах, сформулированных А. Смитом, решающий из которых – разделение труда. Школа Коменского адекватна экономике Смита.

Теперь пришло время выяснить, что произошло в мире экономики вообще и производства в частности, как эволюционировал этот особый мир, живущий по своим законам и подчиняющийся своим интересам всю организацию общества. А произошло следующее:

- стал коротким жизненный цикл продукта;
- конкуренция потребовала быстрой смены технологий;
- изменения становятся постоянными;
- власть на рынках берет потребитель;
- непредсказуемость структуры делового цикла не позволяет делить его на составляющие.

К этому добавим всеобщую доступность глобальной информации и сделаем вывод: в условиях, когда в хозяйственной среде нет ничего постоянного и предсказуемого, разделение деятельности на отдельные операции неэффективно, работа должна быть организована вокруг процессов, а не операций. Причём процессов с завершённым циклом, ориентированных на определённый результат, выводящий на потребителя, а не на смежника. Отсюда следуют необходимые для эффективной деятельности в данных условиях профессиональные качества участников и принципы их достижения.

Дальнейшая логика организации образования для создания адекватной кадровой базы и подготовки граждан к новым для них способам организации экономики и общества проста. Необходимо выяснить набор профессиональных и ментальных качеств, обеспечивающих эффективную деятельность, затем предложить содержание и технологии, позволяющие сформировать эти качества.

Зададимся вопросом: какие профессиональные качества в новых условиях на всех уровнях образования востребованы в постиндустриальной экономической среде? Это ключевой вопрос на любом этапе жизни общества, но особую значимость он приобретает в эпоху перемен. Просто потому, что необходимо принять решение в условиях отсутствующего опыта и ясного прогноза.

Необходимость функционировать в условиях непредсказуемых ситуаций и стратегий требует безусловной самостоятельности индивида. Это обеспечивается рядом качеств: умением видеть проблему, превращать её в набор задач и создавать технологии, способы их решения, принимать решения и владеть информационными технологиями.

В условиях короткоживущих знаний и технологий столь же короток век видов деятельности на всех уровнях и отраслях организации общественного производства услуг и товаров. Значит, способам деятельности нельзя обучить раз и навсегда. Позиция «образование на всю жизнь» была заменена позицией «образование через всю жизнь». Сегодня уже очевидно, что система образования, сформированная для работы в условиях директивной экономики, не может эффективно действовать в условиях рыночных отношений. Необходимо предложить иные образовательные результаты, задающие основу успешности людей в новых условиях жизни и деятельности. И эти новые образовательные результаты положены в основу нового поколения образовательных стандартов.

Как итог приведенных рассуждений, анализирующих связь экономики и образования, перечислим основные тенденции развития этих связей:

- современный тип экономики диктует новые требования к выпускникам вузов. Предпочтения отданы предметам, которые развивают интеллектуальные способности, инициативность, предпринимательство, приспособляемость в сегодняшней и прогнозируемой производственной среде;
- дробление производственных функций замещается их целостным представлением. Взаимозаменяемость – персонализацией задач;
- теряет смысл идентификация устойчивых профессий;
- растёт ненадежность рабочих мест. Временность работы становится рабочей моделью будущего;

- формируются плавающие профессиональные границы. По Л. С. Гребневу [62] – надо готовить выпускников не к конкретной профессии, а к отраслевому рынку труда.

Таким образом, кризис в сфере образования обусловлен переходом в экономике от индустриального этапа к информационному. В новых условиях меняется модель деятельности специалиста, работника. Система образования должна адекватно выстроиться под новые запросы экономики.

## **1.2. Роль рынка и рыночных категорий в образовании**

Эпоха информационного общества оказывает решающее влияние на изменение приоритетных направлений в обеспечении качества профессионального образования. Ключевой проблемой является обеспечение качества подготовки специалиста.

Мы видим, что так же, как и в производственной сфере, рыночные отношения, законы рынка все больше определяют требования к образованию, деятельности вузов. Понятия «человеческий капитал», «индустрия знаний» и др. входят в обиход в вузовской среде. Это связано с той ролью, которую играют теперь вузы в экономике. Знания становятся важнейшим ресурсом современной экономики.

Переход от индустриальной эпохи к информационному обществу вызвал новый подход к проблеме качества в сфере материального производства и услуг. Этот подход сейчас строится на идеологии всеобщего управления качеством (Total Quality Management – TQM) [67; 199; 253]. Рыночные отношения заставляют внедрять и эффективно использовать системы качества во всех сферах экономической деятельности. Высшее профессиональное образование как важнейшая отрасль современной экономики не может остаться в стороне от процессов, происходящих в мире. Новое время диктует новые требования к системе высшего профессионального образования. Сейчас происходят глобальные процессы реформирования систем образования с точки зрения приведения их в адекватное соответствие с процессами экономического и социального развития многих стран.

Примером может служить Болонский процесс. Заметим, что конкурентоспособность – ключевое слово Болонского процесса. Это происходит потому, что глобальные вызовы Европе сейчас имеют в основном экономический аспект. Как указывает Л. С. Гребнев, к сожалению, процессы глобализации в мире пошли не по пути культурной интеграции, а по пути экономическому – отсюда нарастающая конкуренция.

Система высшего образования развивается в настоящее время в контексте рыночных преобразований, вследствие чего становится возможным и необходимым применять некоторые экономические категории к ее формированию. К таким категориям относятся: «рынок», «цена», «предложение», «спрос», «конкуренция», «маркетинг». Другими словами, специалист выступает в виде интеллектуального «товара». Имеется рынок и специалист (выпускник вуза), который предлагает себя на этом рынке по соответствующей его профессиональной образованности цене.

Вузы выступают производителями продукта и предназначены для удовлетворения потребностей рынка. В связи с этим одним из важных критериев деятельности вузов является качество выпускаемого ими продукта, товара – выпускника – будущего специалиста.

Ключевым понятием, выражающим сущность рыночных отношений, является понятие «конкуренция». Конкурентоспособность вуза и, следовательно, конкурентоспособность его выпускника зависят от многих факторов, главным из которых является репутация вуза на рынке и качество выпускаемого им товара.

Приведённый краткий анализ подхода к подготовке специалиста (с точки зрения рыночной экономики) даёт основание говорить и исследовать комплекс качеств будущего специали-

ста, который позволит ему (с учётом конъюнктуры рынка труда) эффективно конкурировать и реализовать свой потенциал.

Понятие «конкурентоспособность» будущего специалиста практически не разработано в отечественной педагогике. В некоторых публикациях последних лет делаются попытки дать определение этому понятию. Так, например, В. А. Андреев выделяет десять системообразующих черт: чёткость целей и ценностных ориентаций; трудолюбие; творческое отношение к делу; независимость; способность к риску; способность быть лидером; способность к непрерывному саморазвитию; способность к непрерывному профессиональному росту; стремление к высокому качеству конечного продукта; стрессоустойчивость.

Естественно, что этот перечень можно скорректировать, но по сути он характеризует понятие конкурентоспособности специалиста.

С точки зрения такой позиции, вся совокупность проблем в высшем образовании приводится к решению главной – проблеме повышения качества образования. А связь качества образования с рынком труда реализуется через понятие «конкурентоспособность». Конкурентоспособность – вот ключевая черта (свойство) не только товаров, услуг, технологий и прочее, но и человека как специалиста. Нужна теперь модель конкурентоспособного специалиста, другими словами, – успешного [35; 246]. Ряд авторов предлагают в качестве результата профессионального образования считать конкурентоспособность выпускника. Это, пожалуй, самый прямой и короткий ход для формулирования результатов образования под запросы рынка труда.

Как мы установили, в настоящее время конкурентоспособность выпускника высшего профессионального учебного заведения не гарантируется только владением узкопрофессиональными знаниями. Нужно обладать определенным набором личностных качеств, соответствующих сфере профессиональных интересов работодателя и должности, на которую претендует молодой специалист. В связи с этим в системах профессионального образования необходима модернизация прогностических моделей выпускников, что позволит чётче определить требования к профессиональным знаниям и умениям, а также личностным качествам специалистов.

Для обеспечения конкурентоспособности на рынке качество должно быть избыточным. Это требование формулирует одну из главных задач ВПО, а её решение обеспечит и будущность, и конкурентоспособность выпускника.

Таким образом, мы приходим к понятию качества образования. Знания становятся товаром в экономике, основанной на знаниях, поэтому в новой парадигме образования роль знаний, роль высшего профессионального образования будут определяющими факторами развития общества и экономики государства.

## **Качество профессионального образования**

Качество профессионального образования понимается как соответствие результата, процесса и системы образования многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам, стандартам, условиям общества. Качество профессионального образования как результат интерпретируется через качество образованности выпускника вуза, понимаемое как соответствие выпускника динамическим требованиям социально-экономической и культурно-профессиональной сфер жизни.

Систематизация понятия «качество высшего образования», определение всех составляющих этого понятия и выявление главных даны в работах многих авторов [39; 67; 199; 200; 236; 249; 254; 263 и др.].

Остановимся на одном из важнейших положений понятия качества образования, в котором утверждается, что понятие качества – многоаспектное понятие. На то, что качество обра-

зования имеет два смысла, двойную природу, двойное значение указывают многие ученые [199; 239; 249]. Рассмотрим следующие два аспекта понятия качества образования.

Первый аспект – философский. В этом смысле качество есть совокупность свойств объекта. Эта совокупность меняется, поскольку общество и экономика задают, востребуют, меняют свои представления о свойствах современных выпускников. Например, компетенции есть качество, совокупность свойств – новые категории в формулировании результата образования и обучения, новые свойства (характеристики) личности выпускника.

Второй аспект – рыночный. Здесь качество – степень или уровень достижения, категория сравнения, измерения, сопоставления. Определить качество, значит определить степень его достижения. Отсюда рыночный смысл. В русле этого аспекта разворачивается новая наука об измерениях результата образования – квалиметрия.

Оба смысла понятия качества неразрывно связаны и чрезвычайно важны для решения проблемы качества образования.

В соответствии с рыночным подходом под качеством подготовки выпускников понимается степень соответствия совокупности значений компонентов образования требованиям цели. Здесь категория качества образования раскрывается как система взаимозависимых и взаимосвязанных факторов. Принятие рыночного понятия качества привело к всплеску работ по проектированию систем качества (систем менеджмента качества в соответствии со стандартом ИСО).

Зачем нужны системы качества в вузах? Система качества создается и внедряется в вузе как средство, обеспечивающее проведение определенной политики (миссии) и достижение поставленных целей в области качества. Обеспечение и управление качеством образования конкретным образовательным учреждением предусматривает (предполагает) решение следующего комплекса задач:

- моделирование (на основе анализа существующих достижений, проблем и прогноза перспективных требований); желаемого, достойного уровня качества образования (что фактически означает не что иное, как построение моделей выпускников);
- обеспечение такого функционирования образовательной системы, которое позволяет достичь заданного уровня качества (что предполагает оперативное или даже опережающее реагирование системы управления на отклонения реального качества образования от требуемого);
- обеспечение повышения качества (что означает смену требований к существенным свойствам результатов образования и моделей выпускников, переход их в новое качество);
- диагностирование и оценка имеющегося уровня качества образования.

Проблема качества с точки зрения рыночного подхода автором данной работы исследовалась. Исследование проводилось для разрешения проблемы оценивания результатов образования и обучения в компетентностной модели образования. Разрабатывался один из подходов в квалиметрии образования – квалиметрическая таксономия. В данную работу эти результаты исследования не вошли, поскольку проблема оценивания результата имеет самостоятельное значение и выходит за предмет исследования данной монографии.

В соответствии с предметом данной работы акцент делается на философском смысле понятия качества. Этот смысл – содержательный. В философском толковании качество образования устанавливает совокупность свойств и меру ценности системы образования, отличающие ее от других областей знаний и обуславливающие способность этой сферы человеческой деятельности все более полно удовлетворять государственные, общественные и личностные потребности. Он и определяет содержание, что и требуется в контексте заявленной темы. Какое содержание образовательного процесса обеспечивает формирование новых качеств личности – компетенций и компетентностей? Качество как философская категория отражает суть вещей и не носит оценочного характера. Следовательно, теоретически при философской трактовке качества нет смысла ставить вопрос о его измерении и какой-либо оценке.

### 1.3. Болонский процесс и российская система ВПО

Модернизация ВПО России на данном этапе проходит под флагом интеграции в мировое образовательное пространство и, в первую очередь, в общеевропейское. Рассмотрим в этом параграфе, как Европа решает проблемы построения высшего образования в условиях информационного этапа развития экономики.

Анализ документов и публикаций последнего десятилетия по теме Болонского процесса показывает, что ведущим мотивом его является глобальная конкуренция на мировом рынке образовательных услуг. И этот процесс в Европе призван способствовать повышению конкурентоспособности не только системы высшего образования, но и всей экономики в целом. Это попытка в конкурентной борьбе с США наверстать упущенные позиции.

Формирование общеевропейской зоны высшего образования имеет давнюю историю (уже более двадцати лет). Подписанию Болонской декларации предшествовало значительное число важных событий в жизни Европы, стимулирующих интеграционные процессы в сфере образования. В 1988 году в Болонье на конференции ректоров европейских вузов была принята Всеобщая хартия университетов (*Magna Charta Universitatum*), в 1997 году в Лиссабоне принята конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе», в 1998 году в Париже подписана Сорбонская декларация. В 1999 году принята Болонская декларация, которую Россия подписала в 2003 году.

Отношение к Болонскому процессу в нашем вузовском сообществе неоднозначное. Давайте разберёмся, что несёт нам этот процесс. Что может внести в него отечественная система ВПО?

Общеевропейское образовательное пространство находится в процессе становления и создаётся совместными усилиями всех стран, в том числе и России, которая обладает богатейшими традициями в области высшего образования. Фундаментальность российского образования, научный и интеллектуальный потенциал профессорско-преподавательского состава, высокое качество и ценовая доступность, широкий спектр предоставляемых образовательных услуг являются вкладом нашей страны в формирование европейского образовательного пространства. В ряде позиций относительно образовательной интеграции (например, в плане реализации многоступенчатой системы подготовки специалиста) Россия находится даже на более продвинутом этапе, чем некоторые западноевропейские страны. Это объясняется теми мерами, которые в рамках программы модернизации российского образования проводятся в стране уже более 10 лет и которые по своей общей направленности совпадают с основным вектором развёртывания Болонского процесса.

Российское образование является восприимчивой для передовых идей и опыта сферой. Социокультурное многообразие нашей страны, её огромные территориальные масштабы, многовековое сосуществование разных народов в традициях взаимоуважения, культурного взаимообогащения способствуют развитию процессов интеграции, в том числе в образовании.

Что же даёт нам вступление в Болонский процесс и введение болонской модели высшего профессионального образования? В исследованиях отечественных ученых подавляющее большинство обоснований перехода на болонскую модель (и критического отношения к ней в том числе) лежит в плоскости политических и административных аргументов. Однако более важным в современных условиях, на взгляд автора, оказывается экономический, рыночный аспект. Утверждается, что болонская модель (в основе которой англо-саксонская модель высшего образования) в большей степени адекватна современным требованиям общества, экономики, рынка, чем традиционная модель отечественного высшего профессионального образования.

Рассмотрим организационные механизмы этих моделей, установим, в чем их различия и почему обоснован переход отечественной системы высшего профессионального образования на болонскую модель.

Принятая в России модель и до недавнего времени во многих других странах, в том числе в Европе, имеет основные черты, представленные в табл. 1 [82; 83; 271]. Все сферы профессиональной деятельности поделены на множество различных специальностей. Цикл обучения по специальности является собой один уровень высшего образования – «дипломированный специалист». Студент выбирает специальность и учится по ней несколько лет (в России – 5–6 лет); по окончании получает диплом специалиста.

Программа обучения (перечень и объем дисциплин, их содержание) и последовательность изучения дисциплин (учебный план) изначально строго определены и, вообще говоря, не подлежат модификации в течение всего срока обучения студента.

Студент, обучаясь по данной специальности, движется по жестко заданной линейной образовательной траектории: он полностью подчинен программе и учебному плану и не может влиять на их структуру и содержание. Единственная возможность выбора студента при обучении по специальности – это выбор узкой специализации, осуществляемый, как правило, на заключительных курсах, где становится заметной роль научного руководителя.

Качество обучения характеризуется и обеспечивается следующими позициями: базовые дисциплины специальности изучаются очень подробно и глубоко, с опорой на последние научные и технические достижения (общеобразовательные дисциплины изучают существенно менее детально, иногда поверхностно), обучение осуществляется, как правило, интенсивными методами с высокой долей аудиторных занятий, проводимых (как предполагается) под неуспешным контролем преподавателя, предусмотрена существенная практическая составляющая обучения, требуется обязательное посещение всех аудиторных и практических учебных занятий.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.