

Киселев Александр Александрович

канд. пед. наук, профессор,

профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный

технический университет»

г. Ярославль, Ярославская область

ФГБОУ ВО Финансовый университет при Правительстве РФ

г. Москва

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация: в настоящее время отечественные вузы реализуют федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), ориентированные на подготовку студентов по иностранным лекалам как двухуровневую систему «бакалавриат – магистратура». При этом за основу эффективности такой системы принимается компетентностный подход в обучении студентов [12]. Однако этот подход реализуется в отечественных вузах более интуитивно, чем с позиций науки, не давая предполагаемого результата повышения качества высшего образования. И постоянное совершенствование ФГОС ВО с позиций компетентностного подхода свидетельствует об этом. При этом научные исследователи иногда не дают научного понимания в отличиях понятий компетентности и компетенции, говоря о компетентностном подходе в организации обучения в отечественных вузах. В статье показаны проблемы, связанные с реализацией компетентностного подхода в обучении студентов в отечественных вузах и с формированием у них профессиональных компетенций. При этом все предложения, обозначенные в статье, основаны на научном анализе проблем и практическом опыте автора, а также с учетом отзывов работодателей, выдвигающих свои требования к

выпускникам отечественных вузов с позиций потребностей организаций в нужных им молодых профессиональных кадрах.

Ключевые слова: *компетентностный подход, компетентность, компетенция, организация обучения студентов, способность, готовность к профессиональной деятельности, подготовленность к профессиональной деятельности.*

Несомненно, что развитие общества в современных условиях вносит свои коррективы в организацию обучения будущих специалистов в вузах для различных субъектов российской экономики. Это отражается и во внедряемых сегодня в российских вузах ФГОС 3++, в которых определяются требования по формированию у студентов универсальных и профессиональных компетенций [9]. Однако реализация уже нескольких поколений ФГОС ВО с позиций компетентностного подхода сегодня, как показывает практика, не дает нужного результата.

Первая проблема связана с тем, что российские вузы, осуществляя подготовку студентов в рамках Болонской системы образования, когда вместе с ней к нам пришло понятие компетенции, которое стали использовать как значимый критерий эффективности образования [2]. Но вследствие этого у отечественных исследователей и педагогов вузов наблюдается больший разброс мнений по формулировке понятия компетенции, так как понятие «компетенции» часто путается ими с понятием «компетентности», хотя оба из них соотносятся с понятием компетентностного подхода. Подчеркнем, что языковой аспект этой проблемы оказывается немаловажным. Так, например, М.Е. Бершадский в Педагогическом дискуссионном клубе «Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника» (портал Аудиториум.ru, 2002 год) рассматривает проникновение понятий «компетенция» и «компетентность» в русский язык как очередное проявление процесса, в результате которого «педагоги скоро начнут писать тексты, записывая английские слова с помощью кириллицы» [4]. Мы полагаем, что с позиций отечественной науки под компетентностью выпускника

вуза нужно понимать его широкий профессиональный кругозор в области профессиональной деятельности, к которой он готовится, что позволяет проявлять ему творчество в решении различных профессиональных задач и проблем.

Однако внедренное в образовательные стандарты понятие компетенции часто воспринимается исследователями как некое аморфное понятие, которое исследователи могут понимать так, как им будет удобно, а то и отождествляется с понятием компетентности. Так, например, А.Г. Бермус представляет компетентность как системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты, то есть компетенция рассматривается им как цель образования [1]. В.А. Рукавишников и В.В. Халуева считают, что «в качестве задач формирования компетентности должны выступать компетенции. Эти понятия могут переходить одно в другое как цель и задачи в сложной деятельности, если, например, рассматривать отдельно простые виды деятельности, входящие в сложную деятельность» [10]. Но если под компетенциями понимать цель и задачи, то возникает вопрос о том, а что тогда нужно формировать у студентов в вузе? Анализ показывает, что именно формирование у студентов компетенций в непонятной трактовке их сущности и составляет главную проблему, снижающую его эффективность в российских вузах. Например, А.В. Хуторской под компетенцией рассматривает отчужденное, заранее заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [13]. Но в определении нет конкретики в том, что представляет это требование (норма). Тем не менее, он утверждает, что «в отличие от западного (европейского) понимания компетенций, которые выступают заказом со стороны работодателя [8], мы предложили термин «образовательная компетенция», характеризующий взаимный заказ на образование – как со стороны внешнего социума, так и со стороны самого ученика» [8]. Таким образом, он вводит другое понятие компетенции, отличное от иностранного понимания, но вводит их в реализацию западного варианта компетентностного подхода.

Н.Л. Гончарова определяет компетенцию как «комплексную структуру, состоящую из разнообразных элементов, как какое-то свойство выпускника вуза» [3]. Но она не говорит, о каком свойстве выпускника она ведет речь. Но свойство – это философская категория, выражающая такую сторону предмета, которая обуславливает его различие или общность с другими предметами и обнаруживается в его отношении к ним. Вследствие этого не понятно, как Н.Л. Гончарова планирует формировать у обучаемого какую-то «комплексную структуру» и кто должен определить содержание этой «комплексной структуры». Г.К. Селевко под компетенцией понимает готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели [11]. И опять не понятно, что нужно в таком случае формировать у студентов, и о каких ресурсах идет речь. При этом под готовностью человека в науке понимается, как правило, его психологическое состояние, а не профессиональная подготовка. Например, человек очень хочет водить автомобиль, готов к этому по своему психологическому состоянию, но не обучен этому. Естественно, не смотря на свою готовность, хорошего результата в вождевании автомобиля от него вряд ли можно ожидать. В детской книге С.Я. Маршака было четко сформулировано: «Я бы в летчики пошел, пусть меня научат» и т. д. Да и работник-профессионал организации не всегда бывает готов хорошо выполнять свою работу, если, к примеру, он болен и физически не может свои знания и навыки применять в практической работе [7]. А вот И.А. Зимина вообще пишет следующее: «Для меня компетенции – это безотносительно (и здесь я иду за Дж. Равеном), безотносительно к тому, к какой сфере они относятся, – это те факторы, которые способствует достижению лучшего результата в деятельности, в обучении, в чём угодно. Это может быть мотивация, это может быть способность, это может быть эмоция, это могут быть знания, умения – это всё то, что ведет к результату и осознанию себя как субъекта этой деятельности» [5]. Другими словами, она под компетенцией готова понимать все, что угодно, что ведет к результату, и вообще уходит в понятие компетенции к ка-

ким-то факторам, которые нельзя формировать в процессе обучения, так как это какие-то условия осуществления подготовки обучаемых, то есть формирования у него компетенций. При этом в ФГОС ВО многие компетенции выражаются как определенные способности обучаемых, например, принимать рациональные управленческие решения. С точки зрения психологии и педагогики под способностью нужно рассматривать личностные характеристики человека. Так, к примеру, если у человека нет способности к обучению игры на музыкальных инструментах, так как у него нет музыкального слуха, то сделать из него в вузе музыканта-профессионала будет невозможно, какие бы методы обучения не применялись. Другими словами, у такого человека невозможно будет сформировать в вузе такую компетенцию. Полагаем, что даже такой краткий обзор по выявлению сущности компетенции показывает, что отечественные исследователи и педагоги вузов не понимают сущности компетенций и просто «подтягивают» учебные дисциплины, которые формально позволяют формировать какие-то профессиональные и универсальные компетенции, заложенные в ФГОС ВО 3++. При этом, например, универсальные компетенции, то есть одинаковые для всех направлений подготовки, даже в одном вузе на разных направлениях подготовки планируется формировать разными дисциплинами, то есть, в данном случае решаются задачи не обучаемых в обеспечении профессиональной подготовленности обучаемых, а вопросы педагогов по обеспечению себе учебной нагрузки [6]. Это позволяет утверждать, что если мы хотим решить проблемы повышения качества высшего образования при использовании компетентностного подхода, увязывая его с формированием у обучаемых каких-либо компетенций, то понятие компетенции должно быть «увязано», не с понятиями способностей и готовности, а с пониманием подготовленности выпускника вуза к конкретной профессиональной деятельности. И, соответственно, компетенции должны представлять знания и практические навыки по разрешению чаще всего возможных ситуаций в профессиональной деятельности. Приведем простой пример. Так, при подготовке продавца у него нужно сформировать профессио-

нальные компетенции. Для этого его будущую профессиональную деятельность нужно «разбить» на ряд различных возможных операций, знания и опыт выполнения которых можно обозначить как компетенции. При этом его нужно будет научить включать кассовый аппарат и дать практические навыки по его включению. Иначе он не сможет начать свою работу без посторонней помощи. Затем ему нужно дать знания и навыки пробития чека покупателю на кассовом аппарате. Может возникнуть ситуация, что покупатель откажется от покупки. Будущий продавец должен знать и уметь, как это оформить и отработать. И этому его обязаны научить в образовательном учреждении. Возможна ситуация, когда в кассовом аппарате закончится лента или произойдет «зависание» программы. И по таким конкретным ситуациям обучаемый должен получить знания и навыки, чтобы затем в целом мог выполнять свою работу в организации и успешно разрешать отработанные им производственные операции в любой последовательности их возникновения. В данном случае компетентностный подход «не заточен» на широкий кругозор специалиста, а он предполагает четкое выполнение алгоритма действий по всем предусмотренным операциям профессиональной деятельности. Именно в этом и заключается суть компетентностного обучения как практико-ориентированного обучения. А сами компетенции должны проявляться на выходе студента из вуза, когда у него будут получены знания о будущей профессиональной деятельности и выработаны первоначальные навыки практического выполнения работы по направлению подготовки, который был выбран им в вузе. Следовательно, готовность и способность обучаемого нужны ему на входе его обучения как исходные параметры для обеспечения результативности обучения, а компетенции – на выходе, определяя сформированность подготовленность выпускника к практической работе по выбранной им специальности. А для этого в ФГОС ВО должны быть четко сформулированы основные профессиональные компетенции, комплексно и полно раскрывающие практическую составляющую будущей профессиональной деятельности выпускника. В этом случае можно выстроить структурно-

6 <https://phsreda.com>

логическую структуру подготовки выпускника вуза к будущей профессиональной деятельности по выбранному направлению подготовки.

Вторая проблема связана с тем, что разработчики ФГОС ВО не могут четко определиться с тем, как выделить профессиональные компетенции обучаемых, как увязать образовательные стандарты с профессиональными стандартами, чтобы удовлетворить потребности отечественных организаций в подготовке вузами нужных им молодых специалистов. В результате этого сегодня профессиональные стандарты существенно отличаются от образовательных стандартов. Другими словами, вузы обучают студентов не тому, что нужно выпускникам в профессиональной деятельности, а «формируют» у них «размытые» способности что-либо анализировать или готовность к коммуникациям в коллективе и др. При этом каждый вуз в рамках одного направления подготовки определяет множество различных профилей подготовки, которые ориентированы не на конкретную специальность, а должны быть «красивыми» с точки зрения их привлекательности для абитуриентов, которые еще не понимают того, что им потребуется в практической деятельности. При этом «важным» новшеством ФГОС ВО 3++ считается то, что в них есть перечень рекомендованных для использования в подготовке студентов перечень профессиональных стандартов, из которых рекомендуется выбрать несколько компетенций по усмотрению вуза для включения в учебную программу. Но если подумать, то получается, к примеру, что мы будущего летчика должны учить чему угодно, «формируя» у него готовность, то есть стремление летать, и способность взять на себя ответственность за полет, но выберем только одну компетенцию из профессионального стандарта – научиться взлетать на самолете с аэродрома. Понятно, что такого выпускника вуза нельзя допускать к полетам, так как он не подготовлен к управлению самолетом в полном объеме, так как не обучен сажать самолет на аэродром. Таким образом, становится понятно, что в скором времени, если мы не хотим потерять отечественный инженерный корпус, получив непонятно каких бакалавров: машиностроения, экономики и др., потребуется четвертое по-

коление ФГОС ВО, в котором будет решена данная проблема. Так, например, В.А. Рукавишников и В.В. Халуева отмечают, что «целью ФГОС ВО четвертого поколения является совершенствование требований к образовательному процессу, путем учета содержания профессиональных стандартов, которые определяют характеристику квалификации, необходимую работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности» [10]. Но пока эта проблема еще далека от решения.

Другая проблема подготовки профессионалов в отечественных вузах «вытекает» из предыдущей проблемы. Так, например, чтобы формировать профессиональные компетенции у студентов, в ФГОС ВО заложено требование иметь на кафедрах вузов на должностях педагогического состава действующих специалистов организаций. Вероятно, это связано с тем, что большое количество докторов и кандидатов наук, занимающие педагогические должности в вузах, никогда не работали на реальном производстве. Однако часто получается так, что привлечение таких специалистов организаций к участию в учебном процессе проходит формально, «для галочки», чтобы выполнить требования ФГОС ВО 3++, а их нагрузка «перекладывается» на действующих педагогов вузов, но не оплачивается им. При этом в процентном соотношении ставок предусматривается, что таких преподавателей должно быть 5 процентов. Другими словами, на кафедре в количестве 20 человек нужен только один такой работник организации. Но такое количество педагогов-практиков не способно обеспечить практическую ориентированность высшего образования. Кроме того, практики от организаций часто не имеют педагогического опыта и не могут быть эффективными в педагогической деятельности. Но при этом большой опыт практической работы штатных преподавателей на реальном производстве, почему-то не считается таковым: в соответствии с ФГОС ВО 3++ нужен действующий специалист организации [14]. А повышение квалификации педагогов вузов, как правило, осуществляется в других вузах, а то и в самом вузе. Такой подход к подготовке педагога не дает реальной пользы в получении им каких-то актуальных

практических навыков и знаний, позволяющих повышать качество подготовки студентов к реальной профессиональной деятельности.

Четвертая проблема связана с организацией обучения студентов в магистратуре. Если в советское время вузы в течение четырех лет готовили специалиста, которые могли работать в организациях, то сейчас срок обучения возрос, а качество подготовки студента как специалиста снизилось. Об этом свидетельствует тот факт, что отечественные организации не торопятся «расхватывать» выпускников вузов, представляя в качестве основного критерия приема их на работу практический опыт работы, как правило, не менее 5 лет. Сегодня, как показывают опросы, более 70% студентов считают, что устроиться на работу «по специальности» можно только с помощью родителей или знакомых, имеющих для этого определенный административный ресурс. Но практика и наука свидетельствует, что через пять лет выпускник теряет все сформированные в вузе практические навыки. При этом отечественные работодатели воспринимают уровень бакалавриата как «неоконченное» высшее образование и отдают приоритет в приеме на работу выпускникам магистратуры. При этом студент может поступить в магистратуру сразу после окончания вуза на уровне бакалавриата. Получается, что магистрант в этих условиях продолжает изучать еще два года различные оторванные от практической деятельности науки, не имея понятия о реальной работе в организациях. При этом часто обучение в магистратуре платное и туда поступают не самые лучшие студенты бакалавриата, которые были бы полезны организациям, а те, которые имеют возможность оплачивать такое обучение. Другими словами, обучение идет не для повышения профессионализма выпускника вуза, а для получения нужного ему диплома. Вероятно, пришла пора пересмотреть подготовку студентов в вузах на уровне магистратуры. Так, например, в магистратуру можно было бы разрешить поступление тем выпускникам вузов, которые поработали бы в организациях определенное время и получение образования в магистратуре было бы увязано с совершенствованием своей профессиональной подготовки и решени-

ем вопроса зачисления в кадровый резерв организации на определенные должности. При этом организации могли бы отправлять на обучение в магистратуру работников по целевым договорам. А в целом, такое решение вопроса с позиций компетентностного подхода будет способствовать обеспечению отечественных организаций молодыми и креативными профессиональными кадрами высшей квалификации.

При этом не секрет, что многие вузы, в первую очередь, региональные, имеют устаревшую материально-техническую базу, так как нет финансирования на ее совершенствование в нужном объеме, чтобы в полном объеме реализовывать компетентностный подход в обучении студентов, то есть в формировании у них профессиональных компетенций. А учить студента вуза как профессионала без современной учебно-материальной базы, это все равно, что учить человека плавать, не имея бассейна или водоема. Он будет знать теорию, как надо плавать, он будет способен осваивать плавание и готов его осваивать, но никогда не поплывет, так как сам не пробовал это делать практически при своем обучении. Конечно, вузы пытаются хотя бы как-то соответствовать требованиям времени к своему развитию, ищут спонсоров из числа региональных организаций для своего развития и совершенствования своей материально-технической базы. Так, например, в Ярославле при поддержке Правительства Ярославской области созданы «Фабрики процессов» на базе моторного завода «ЯМЗ», на которых студенты имеют возможность выполнять различные профессиональные функции, которые им пригодятся в своей практической работе.

А в целом, напрашивается вывод, что сегодня нужны принципиально новые ФГОС ВО для вузов, так как никакое «совершенствование» ФГОС ВО без кардинального их изменения с позиций востребованности специалистов организациями не позволяет повысить качество профессиональной подготовки выпускника вуза, а только затягивает время и углубляет проблемы, связанные с удовлетворением потребностей организаций в молодых специалистах.

Список литературы

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Эйдос. 10.09.2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
2. Болонская система образования в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/bolonskaya.html>
3. Гончарова Н.Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – №5.
4. Дубровин В.А. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-realizatsii-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii/viewer>
5. Зимняя И.А. Компетентность человека новое качество результата образования // Проблемы качества образования. – М.; Уфа, 2003.
6. Киселев А.А. Современные проблемы с российским высшим образованием и в российском высшем образовании и пути их решения // Вопросы образования и психологии: монография (Чебоксары, 30 нояб. 2020 г.) / гл. ред. Ж.В. Мурзина – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 8–19.
7. Киселев А.А. «Потеря» опыта и традиций российского высшего образования как проблема в повышении его качества // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество, – 2020: материалы Всероссийская научно-практическая конференция (Чебоксары, 28 сент. 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», – 2020. – С. 64–70.
8. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО // Эйдос. 23.04.2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>

9. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>

10. Рукавишников В.А. ФГОС ВО три плюс или все-таки два с минусом? / В.А. Рукавишников, В.В. Халуева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dgng.pstu.ru/conf2015/papers/68/>

11. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко // Сельская школа: рос. пед. журн. – 2004. – №3. – С. 29–32.

12. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96). – Берн, 1996.

13. Хуторской А.В. Образовательные компетенции и методология дидактики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.khutorskoy.ru/be/2016/0922/>

14. Kiselev A., Ugryumova M., Sazonov A. and Savicheva A. Problems of «Digitalization» of Organizing the Management of Training Specialists in Domestic Universities for the Needs of Domestic Organizations and Ways to Solve Them [Текст]: 3rd International Scientific Conference on New Industrialization and Digitalization (NID 2020). E.B. Dvoryadkina and E.G. Animitsa (Eds.) Ekaterinburg, Russian Federation, December 12, 2020. SHS Web of Conferences, – 2021.