

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И РАЗРАБОТКИ

В.С. СЕНАШЕНКО, профессор
Т.Б. МЕДНИКОВА, аспирант
*Российский университет дружбы
народов*

Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность

В работе анализируются объективные трудности, которые возникают при переходе высшей школы к реализации основных образовательных программ в соответствии с ФГОС ВПО на основе компетентностного подхода. Отмечается несовершенство его конструктивной составляющей при решении дидактических проблем отечественного высшего образования. Обсуждаются отличительные особенности компетенций в высшем образовании США. Указаны принципиальные отличия подходов к их использованию в высшем образовании России и США.

Проблемы совершенствования системы образования начали обсуждать ещё в советское время, поскольку имели место признаки её недостаточной эффективности. К ним, как правило, относили: дисциплинарное построение образовательных программ и отсутствие в образовательных программах по специальностям высшего образования научно обоснованных механизмов формирования междисциплинарных связей, слабо выраженную самостоятельность обучающихся в учебном процессе, недостаточный опыт применения полученных знаний для решения выпускниками вузов практических задач.

Со временем, уже в постсоветское время, все эти очень разные проблемы были объединены в одну, которую можно обозначить как неумение отечественной высшей школы формировать у студентов «компетенции», и прежде всего – «профессиональные компетенции». В этом контексте на нашей почве и появился «компетентностный подход» – как предполагаемый инструмент устранения недостатков, обнаруженных в российском образовании. Следует, однако, сразу подчеркнуть, что в действительности, особенно в нынешних условиях, проблема несоответствия образования выпускников высшей школы требо-

ваниям рынка труда гораздо сложнее и её решение во многом находится за пределами сферы образования.

В значительной степени от ощущения безысходности и непонимания того, почему же происходит обрушение столь мощной системы образования, возникла отчетливая тенденция (не только в России, но и во всех постсоветских республиках) к заимствованию зарубежного опыта. На первом плане оказалась образовательная система страны с самой мощной экономикой – США, высшая школа которой и стала объектом для копирования. Однако образовательная система каждой страны – это зеркало её культурной, социальной и экономической жизни, существенная составляющая складывавшейся столетиями среды обитания её населения. Так что структура советской, а затем российской высшей школы изначально коренным образом отличалась от систем образования западных стран, в том числе и США.

Стратегической целью реформы высшей школы, зафиксированной во всех официальных документах, принято считать повышение качества высшего образования. Всем понятны и хорошо известны необходимые условия для достижения поставленной цели. Это наличие квалифицированного и

мотивированного вузовского преподавателя, подготовленного абитуриента, современного материально-технического оснащения образовательного процесса. С самого начала реформ было понятно, что столь масштабную задачу нельзя решить, опираясь лишь на компетентностную модель выпускника вуза [1] и наращивая в деятельности высшей школы ее рыночную составляющую с последующей редукцией сферы образования к «сфере услуг» [2].

Неудивительно поэтому, что в настоящее время среди множества проблем, возникающих в ходе модернизации высшей школы России, *«компетентностный подход»* к формированию образовательных стандартов и образовательных программ высшего образования *уходит на второй план*. Внимание научно-педагогической общественности обращено к новому федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» и его практическому применению, к вопросам формирования обновленной правовой и нормативной базы профессионального образования, реструктуризации сети высших учебных заведений, реформированию системы аттестации научных и научно-педагогических кадров, разработке «реальной» модели выпускника высшей школы, становлению и развитию аспирантуры в новых условиях, созданию прикладного бакалавриата, сопряжению основных образовательных программ высшей школы и дополнительных профессиональных образовательных программ. Всё еще в стороне остаются проблемы нормативно-правового закрепления квалификации как профессиональной характеристики выпускника высшей школы, а также вопросы подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации в условиях, когда аспирантура (адъюнктура) стала программой высшего образования третьего уровня с государственной итоговой аттестацией выпускников, подтверждающей наличие требуемых ФГОС компетенций с последующим присвоением ква-

лификаций: («Исследователь» и «Преподаватель-исследователь»).

Однако обсуждение «компетентностного подхода» и связанных с ним проблем всё же продолжается, скорее, быть может, по инерции. А возможно, ещё и потому, что осознаваемый значительной частью научно-педагогической общественности деструктивный характер трансформации дидактических основ отечественного высшего образования, содержание которой составляет «компетентностный подход», превзошел все мыслимые масштабы. Ведь уже совершенно очевидно, что обращение при разработке ФГОС ВПО к компетентностной модели как несущей конструкции образовательных программ отечественного высшего образования было ошибочным шагом на пути решения ключевых проблем высшей школы, и прежде всего – проблемы повышения качества высшего образования.

В настоящее время в работах, посвященных компетентностному подходу, представлены различные точки зрения на «компетенции» в высшем образовании, обсуждаются вопросы организации учебного процесса на их основе, трудности, возникающие в ходе становления «компетентностной» модели выпускника высшей школы [1; 3]. Помимо того, что существуют различные трактовки самих понятий, в ряде работ ставится под сомнение, во-первых, характер концептуальных различий между «компетентностным подходом» и «зунновской триадой»; во-вторых, инновационный потенциал внедрения «компетентностного подхода» в российское образование [4; 5]. Наконец, всё еще отсутствует единое понимание того, в какой среде – образовательной или профессиональной – и с помощью каких механизмов формируются те или иные компетенции.

Многочисленные неувязки, возникающие при попытке выстроить текущую образовательную практику, опираясь на государственные образовательные стандарты третьего поколения, в основу которых по-

ложена компетентностная модель выпускника высшей школы, носят системный характер и говорят о её методологической несостоятельности. «Компетентностный подход» многими воспринимается как некий фантом, появившийся без какого-либо научного обоснования. В итоге ФГОС ВПО нуждаются в серьезной концептуальной корректировке – с тем чтобы привести их в соответствие с Трудовым кодексом РФ и Законом «Об образовании в РФ». По крайней мере, в нормативных документах Минтруда России – федерального министерства, осуществляющего функции по выработке государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере труда, да, впрочем, и в ФЗ «Об образовании в РФ», «компетентностная модель» выпускника высшей школы в том виде, в каком она присутствует в ФГОС ВПО, не нашла подтверждения. Сегодня становится очевидным, что «компетентностная модель» выпускника высшей школы с самого начала была и фактически остается внутриведомственным изобретением.

Следует, однако, заметить, что и само ведомство (Минобрнауки России) сегодня уходит от «компетентностной модели», первоначально вложенной в ФГОС ВПО. Так, в Приказе Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» фактически поставлен знак равенства между компетенцией и квалификацией: «...получение новой компетенции (квалификации), заявленных в программе». Правда, компетенция, как следует из Закона «Об образовании в РФ», и об этом более подробно будет сказано ниже, всего лишь одна из составляющих квалификации. Но в данном случае это не столь важно, поскольку знания, умения, навыки – это составляющие одновременно и квалификации, и компетенции. Неоднозначности толкования можно было

избежать, если бы Законодатель дал четкое определение понятия «компетенция», используя его в Федеральном Законе одновременно и как составляющую образования, и как составляющую квалификации. Главное, однако, в том, что на уровне Минобрнауки России происходит осознание абсурдности ситуации, сложившейся с ФГОС ВПО, разработанных на основе «компетентностного подхода».

Обратимся к Приказу Минтруда России № 148н от 12 апреля 2013 г. «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» (далее – Приказ). Согласно этому Приказу полномочия и ответственность работника определяются на основе тарифно-квалификационной характеристики (ТКХ). В качестве показателей уровня квалификации принимаются характер знаний и умений работника. Оценка уровня квалификации включает также описание основных путей его достижения.

Так, например, 6-й уровень квалификации описывается следующим образом: «Самостоятельная деятельность, предполагающая определение задач собственной работы и/или подчиненных по достижению цели. Обеспечение взаимодействия сотрудников и смежных подразделений. Ответственность за результат выполнения работ на уровне подразделения или организации». При этом умения должны обеспечить разработку, внедрение, контроль, оценку и корректировку направлений профессиональной деятельности, технологических или методических решений, а характер знаний – применение профессиональных знаний технологического или методического характера, в том числе инновационных, самостоятельный поиск, анализ и оценку профессиональной информации. И наконец, в качестве основных путей достижения требуемого уровня квалификации предлагается освоение образовательных программ высшего образования на уровне бакалавриата или образовательных про-

грамм среднего профессионального образования – программ подготовки специалистов среднего звена. Кроме того, при необходимости следовало бы предусмотреть освоение дополнительных профессиональных программ и приобретение практического опыта.

В принятом определении уровня квалификации обращают на себя внимание два момента. Во-первых, в числе основных путей достижения требуемого уровня квалификации рекомендуется освоение дополнительных профессиональных программ и приобретение практического опыта, что может рассматриваться как неотъемлемая часть процедуры профессиональной сертификации выпускника высшей школы. И, во-вторых, образовательные программы бакалавриата и среднего профессионального образования Минтруд России относит к одному и тому же квалификационному уровню, что, по меньшей мере, должно явиться предметом дискуссии.

Представляют также интерес появившиеся в последние годы определения квалификации. Так, начиная с 15 декабря 2012 г. Трудовой кодекс Российской Федерации определяет квалификацию работника следующим образом: «Квалификация работника – уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника» (статья 195.1). Более того, согласно п. 5 ст. 2 Закона «Об образовании в РФ» «квалификация – уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности». В этой формулировке, как видно, речь отнюдь не идет о множестве компетенций, фигурирующих в текстах ФГОС ВПО по специальностям и направлениям высшего образования. Если же понятие «компетенция», используемое в Законе «Об образовании в РФ» трактовать как «полномочия и ответственность работника, которые определяются на основе тарифно-квалификационной характери-

сти», то определения понятия «квалификация» в Трудовом кодексе РФ и в Законе «Об образовании в РФ» становятся практически идентичными. При этом «компетенция», наряду со знаниями, умениями и навыками, оказывается одной из составляющих «квалификации».

В прошлом в качестве инструмента оценки соответствия профессиональных и личностных качеств специалиста использовалась квалификационная характеристика, выступая, по сути, как нормативный документ, интегрирующий необходимую для успешной профессиональной деятельности совокупность умений и навыков в их современной трактовке. Одновременно с квалификационной характеристикой использовалось понятие «компетенция», чтобы очертить круг обязанностей специалиста, занимавшего ту или иную должность, которые он мог профессионально исполнять, опираясь на полученное им образование и накопленный опыт практической работы [4–8]. Поэтому при рассмотрении проблемы внедрения «компетентного подхода» в образовательный контекст отечественной высшей школы с самого начала следует разграничить область применения понятия «компетенция»: «компетенция в образовании» и компетенция в профессиональной деятельности – «профессиональная компетенция».

Трудности перехода высшей школы к работе на основе новых образовательных стандартов различными представителями образовательного сообщества видятся разным. Для тех, кто погружен в компетентностную модель, они носят технологический характер. Их заботит лишь количество компетенций в том или ином образовательном стандарте и не волнует вопрос о том, почему оно различно для родственных направлений, относящихся к одной и той же укрупненной группе направлений и т.п. Для тех же, кто не принимает механическую имплантацию компетентностной образовательной модели в отечественное

образование из другого образовательного пространства, все эти «сложности» становятся вторичными. Для них важен вопрос о принципиальной целесообразности её использования, т.е. отмеченные трудности воспринимаются как методологические. Внедрение идеологии компетенций по западному или «квазизападному» образцу с этой точки зрения ставит под сомнение дееспособность отечественной системы образования в плане обеспечения качества подготовки квалифицированных специалистов и её готовности к самосовершенствованию.

Следует, очевидно, напомнить, что в прошлом ответственность за формирование профессиональной компетенции у выпускников вузов в значительной степени ложилась на работодателя. Именно с этой целью в начале своей профессиональной деятельности выпускник вуза на несколько лет получал статус молодого специалиста. Перед высшей школой никогда не ставилась задача обучить своих выпускников «жизни» в полном объеме и на все случаи. А вот дать качественное образование – это как раз первостепенная задача высшей школы.

Вместо выявления и понимания истинного смысла понятия «компетенция» в контексте отечественной системы высшего профессионального образования происходит его мистификация, поиск чего-то такого, что заведомо находится за пределами системы образования. Закон «Об образовании в РФ», как уже говорилось выше, уточняет расстановку акцентов, определяя образование как «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности...». Из этого определения без какой-либо мистификации следует, что объем и сложность компетенций выпускника высшей школы должны соответствовать накопленному им опыту учебной деятельности к моменту окончания вуза.

Наблюдаемое в жизни неумение вы-

пускников высшей школы использовать полученные знания на практике из-за отсутствия необходимых для этого навыков может быть компенсировано путем обучения недостающим умениям и навыкам, которые выражаются, как правило, в виде определенных социальных действий [9] (в ФГОС ВПО они называются компетенциями).

После перехода высшей школы на новую структуру образовательных программ и, в частности, появления «академического бакалавриата» взаимодействие высшей школы с рынком труда должно становиться всё более предметным. В этом случае работодатель берет ответственность за формирование у принимаемого на работу специалиста необходимых ему компетенций на себя. В России не так давно появился новый тип работодателя – совсем не тот, который олицетворяло государство и с которым высшая школа успешно взаимодействовала в решении образовательных проблем, а совершенно иной, представляющий рыночную экономику и свойственные ей отношения. Здесь-то и возникают основные проблемы выстраивания конструктивного взаимодействия.

Складывается ложное представление о том, что позиционирование компетенций в качестве образовательного результата освоения основных образовательных программ высшей школы в контексте ФГОС способствует выстраиванию диалога между работодателем как заказчиком и вузом как поставщиком образовательного результата, делая его более продуктивным. В действительности же, как показано выше, имеются явные признаки того, что компетенции по отношению к современной образовательной среде высшей школы выступают в качестве если не инородной, то уж, по крайней мере, несовершенной, а возможно, и более того – избыточной – конструкции.

Сегодня работодатель, согласуя свои действия с высшей школой, должен в результате совместных усилий найти применительно к новым социальным и экономи-

ческим условиям современное решение этой проблемы, тем самым взяв на себя обеспечение молодого специалиста недостающими для его успешной профессиональной деятельности умениями. Варианты могут быть самые разные: то ли это будет происходить на рабочем месте под началом опытного специалиста-наставника, как это было раньше, то ли путем освоения одной или нескольких дополнительных профессиональных программ, необходимых для прохождения процедуры профессиональной сертификации, то ли как-то иначе. Главное заключается в том, что во всех этих случаях решение принимает работодатель как лицо, заинтересованное в получении специалиста требуемой квалификации.

Попытка приспособить положенный в основу ФГОС ВПО «компетентностный подход» для решения образовательных проблем высшей школы – задача во многом непродуманная, она представляет собой аварийный отклик органов управления высшей школой на неожиданно появившееся многообразие рыночных механизмов формирования сферы труда. Опасность заключается в том, что в сложившейся ситуации вузы будут пытаться наращивать несвойственные им виды деятельности в ущерб решению своей главной задачи – подготовки специалиста с добротным университетским образованием, осознавшего необходимость профессионального маневра в своей будущей деятельности.

Следует ещё раз подчеркнуть, что сложность проблемы заключается прежде всего в распределенном характере применения компетентностного подхода, когда на студенческой скамье реализуется образовательная (академическая) составляющая модели специалиста. Тем самым при нынешней организации учебного процесса и состоянии его ресурсного обеспечения высшая школа может быть ответственна лишь за осуществление таких образовательных программ, которые полностью соответствуют знаниевой модели специалиста.

«Профессиональная доводка» выпускника высшей школы является собой существенную часть компетентностного подхода и в значительной степени находится в поле интересов и профессиональной ответственности работодателя. Образовавшаяся в последние десятилетия пропасть между образовательной и профессиональной средой корнями своими уходит в рыночный характер экономических отношений. Поэтому и механизмы её заполнения должны иметь, очевидно, рыночную основу. Но какие последствия это будет иметь для системы образования, для характера отношений между различными субъектами образовательной деятельности? Эта проблема заслуживает особого внимания и нуждается в дополнительном исследовании.

В результате внедрения ФГОС ВПО на основе «компетентностного подхода» высшая школа погружается сегодня в режим имитации, весьма странной околообразовательной деятельности. С обманом в таких масштабах система отечественного высшего образования ещё не сталкивалась. Преподаватели, следуя ФГОС ВПО, вынуждены делать вид, что они гарантируют приобретение учащимися требуемых компетенций в виде способностей; Рособрандзор же делает вид, что владеет инструментарием оценки этих компетенций и выносит вердикт об эффективности образовательных организаций высшего образования. А в итоге на уровне системы образования формируется некий «образовательный фантом» с непредсказуемыми последствиями для качества выпускаемых высшей школой специалистов [10].

Основная проблема заключается в том, что обозначенная в ФГОС ВПО цель – формирование компетенций студентов – не может быть достигнута в рамках традиционного образовательного процесса. И не только потому, что не получила соответствующего содержательно-технологического обеспечения [1]: традиционная форма организации учебного процесса, конституиру-

емая ФГОС ВПО, не соответствует цели, поставленной этими же образовательными стандартами. Так, например, Интернет-тестирование студентов как составная часть процедуры аккредитации реализуемых вузом образовательных программ проверяет у студентов знания, а никак не компетенции. Это означает, что органы управления сферой высшего образования, с одной стороны, продолжая работать в рамках традиционной образовательной модели, а с другой – не отвергая всё ещё продолжающуюся риторику вокруг «компетенций», «компетентного подхода», «компетентностной модели» выпускника и пр., наращивают тем самым эклектическую составляющую в понимании дидактических проблем высшей школы.

Было бы более конструктивно сосредоточиться на квалификационных требованиях к выпускнику высшей школы, добиваться их выполнения и искать ресурсы для повышения качества образования, совершенствуя формы учебной деятельности, обновляя перечень и содержание учебных курсов, улучшая номенклатуру направлений и специальностей, применяя новые методы подачи учебного материала и организации учебных занятий. Это алгоритм образовательной деятельности, понятный и студентам, и преподавателям. При этом главной задачей становится формирование у студентов и у преподавателей мотивированного отношения к качественной образовательной деятельности.

То, что происходит в высшем образовании в настоящее время, делается, прежде всего, с оглядкой на Запад. Однако, как известно, характер развития западных образовательных систем совершенно иной, нежели отечественной системы образования, с другими, как говорят математики, начальными условиями. Поэтому особый интерес представляет рассмотрение того, какая роль отводится компетентностному подходу в американском высшем образовании, каковы основные причины его вне-

дрения в учебный процесс, принципы и технологии его применения.

Действительно, как в России, так и в США нет единого определения понятия «компетенция», которое содержало бы все особенности этого конструкта. В одном случае компетенция включает в себя формулировку цели, в другом – навыка. Знания и умения также рассматриваются как своего рода компетенции [11]. Так, в отчете NPEC (National Postsecondary Education Cooperative), содержащем анализ инициативы по внедрению компетентностного подхода в образование США, компетенция (competency) определяется как комбинация навыков, умений и знаний, необходимых для выполнения определенной задачи в заданном контексте [11].

В настоящий момент популярность компетентностного подхода в высшем образовании США как среди вузов-новичков, так и среди вузов-старожилов объясняется тем, что, по мнению некоторых деятелей образования, настало время пересмотреть инструментарий, использующийся для измерения результатов освоения образовательных программ высшего образования [12–14]. Измеряться должно не время, потраченное на изучение той или иной образовательной программы, как это происходит в настоящее время, а приобретенные в результате её освоения компетенции. Другими словами, зачетная единица как измеритель результатов обучения должна уступить место компетенциям.

В США зачетная единица (или, точнее, «зачетный час» – credit hour) была введена в 1906 г. Фондом Карнеги для определения пенсий преподавателей вузов [12]. Затем зачетная единица стала использоваться при составлении учебных планов и расписания занятий в качестве единицы измерения нагрузки студентов и преподавателей, для оказания финансовой помощи студентам и определения требований к получаемой степени. В настоящий момент зачетная единица представляет собой один час аудитор-

ных занятий и два часа самостоятельной работы студента в течение семестра (т.е. 15-ти недель).

Сторонники компетентностного подхода аргументируют свою позицию обширным набором фактов: в США 59% студентов переводятся из одного колледжа в другой более двух раз, и при переходе некоторые зачетные единицы не засчитываются колледжем, в который переводится студент, что приводит к потере и времени, и денег. Более того, только 14% студентов обучаются по очной форме и живут в кампусе [14]. Многие работники приобрели знания и навыки вне вуза в процессе работы, но в сложившейся ситуации не могут формально подтвердить их в виде зачетных единиц для получения диплома (т.е. фактически конвертировать полученный опыт и знания в зачетные единицы). Помимо этого, исследования показывают, что выпускники вузов не всегда отвечают требованиям работодателей. По мнению последних, выпускники часто не обладают должной подготовкой для успешной работы.

Во многих случаях работник, не имеющий образовательного ценза, требующегося для выполнения возложенных на него должностных обязанностей, но самостоятельно овладевший необходимым набором профессиональных компетенций, обращается в вуз с тем, чтобы освоить одну из основных образовательных программ высшей школы и, пройдя итоговую аттестацию, получить подтверждение необходимого ему образовательного ценза. Академические занятия с такими студентами возможны, по крайней мере, в двух вариантах. Если образовательные программы вуза обеспечивают высшее образование, после получения которого при устройстве на работу выпускнику требуется прохождение профессиональной сертификации, то обратившийся в вуз должен полностью освоить соответствующую его запросу основную образовательную программу. Если же образовательная программа вуза построена

таким образом, что после её освоения выпускнику при устройстве на работу не требуется прохождения процедуры сертификации, то тогда для студентов, ранее самостоятельно овладевших необходимым для успешной профессиональной деятельности набором профессиональных компетенций, содержание образовательной программы может быть скорректировано, а сроки её освоения измениться. Вопрос, сокращается ли образовательная программа или выполняется полностью, решается каждый раз индивидуально с учетом особенностей получаемой профессии, тем более что в агентствах, осуществляющих сертификацию, требования к уровню освоения одной и той же образовательной программы могут иметь различия.

Очевидно, что при этом требуется «перевод» уже имеющихся профессиональных компетенций в зачетные единицы. Задача нетривиальная и всё ещё трудноразрешимая. По мнению сторонников компетентностного подхода в США, подобные изменения подхода к оценке результатов позволят студентам старшего возраста, которые не смогли закончить колледж и получить высшее образование, но в процессе работы приобрели знания, умения и навыки, продолжить обучение с учетом реального уровня их профессиональной подготовленности.

Американскими вузами используется, однако, как правило, компетентностный подход к организации учебного процесса, параллельно с применением зачетных единиц. Причина заключается в том, что, во-первых, отказ от зачетных единиц может повлечь за собой прекращение федеральной финансовой помощи, а во-вторых, есть риск, что «зеленый свет» новому подходу в образовании в США может спровоцировать, по сути, выдачу «купленных» дипломов (ведь на данный момент общепринятый стандарт оценки результатов в виде компетенций в таких вузах отсутствует).

Несмотря на эти опасения, в марте 2013 г. Департаментом образования США

(далее – Департамент) было официально объявлено, что вузы, использующие в качестве единицы измерения результатов освоения образовательных программ компетенции, а не зачетные единицы, могут претендовать на федеральную финансовую помощь. В том же году впервые Департаментом была одобрена первая программа на основе компетентностного подхода – Колледж для Америки (College for America на базе Университета Южного Нью-Хэмпшира), по результатам освоения которой присуждаются ассоциированные степени [15]. По сути, это гибкая образовательная «онлайн-программа» с низкой стоимостью обучения, где студенты изучают «нетрадиционные курсы» без непосредственного участия преподавателей. Студенты колледжа должны овладеть 120 компетенциями, которые объединены в девять блоков: навыки коммуникации; критическое и творческое мышление; информационная грамотность и свободное использование цифровых устройств; математические способности; личная эффективность; этика и социальная ответственность; работа в команде и сотрудничество; основы бизнеса; наука, общество и культура.

Сами компетенции сформулированы в виде утверждений типа «может делать», например: «Может логически аргументированно и аналитически решать бизнес-проблему» или «Может анализировать предметы искусства с точки зрения их исторического и культурного контекста». Студент демонстрирует владение навыками, выполняя определенные задания. В одном задании, к примеру, ему предлагают подобрать произведения искусства в качестве потенциальных экспонатов для музейной выставки, которые бы отражали исторические изменения в изображении человеческого тела. Вуз дает список бесплатных онлайн-ресурсов, а студент должен подвести итоги их изучения, подготовив презентацию, которая могла бы быть представлена директору музея. Выполненное задание

передается для оценивания преподавателю, работающему на неполную ставку, который быстро оценивает работу и указывает на ее недостатки. Вуз также назначает «тренера» (коуча, coach), помогающего студенту формулировать цели и определить темп работы.

Еще один классический пример американского вуза, обучающего студентов на основе компетентностного подхода, – Университет западных губернаторов (Western Governors University, WGU) [16]. WGU обучает более 40 тыс. студентов из всех 50 штатов и присуждает степени бакалавра и магистра. Онлайн-программы обучения в этом вузе предназначаются для самоорганизованных, дисциплинированных студентов. Каждый семестр длится шесть месяцев, учебная нагрузка составляет обычно около четырех курсов (т.е. примерно соответствует очному обучению). Для успешного обучения необходимо в среднем заниматься по 20 часов (или больше) в неделю.

В пересчете на компетенции студент магистратуры должен изучить в течение семестра дисциплины, по которым оценивается как минимум восемь компетенций (competency units), в то время как студент-бакалавр должен освоить 12 компетенций. Каждая программа на уровне бакалавриата или магистратуры в WGU разрабатывается советом экспертов в соответствующей сфере; ими же устанавливаются «компетенции», которые необходимо сформировать у студентов как результат успешного её завершения. Достижение этих компетенций становится определяющим фактором при составлении учебного плана. Студентам необходимо продемонстрировать навыки и знания в соответствующих образовательных областях, пройдя специальные процедуры оценивания (тесты, курсовые, задания). (Следует заметить, что в отечественном высшем образовании отсутствует опыт оценки сформированности компетенций на основе результатов тестирования [17]).

Если говорить о ведении профессорами

традиционных занятий, то этого в WGU нет, как и, например, групповых проектов. Студент сам отвечает за свое обучение, но ему помогают наставники; с сокурсниками общение происходит через чаты, электронные доски объявлений и онлайн-ресурсы. Если обучающийся уже «компетентен» в определенной дисциплине или области знаний, то он может пройти оценивание раньше и, соответственно, получить степень раньше срока. Студент платит не за зачетные единицы, а за время обучения. Таким образом, есть возможность сэкономить: чем скорее он сдаст все дисциплины и задания, тем скорее ему будет присуждена степень.

Можно заключить, что цели американских программ высшего образования, построенных на основе компетенций, существенно отличаются от целей, заложенных в основу российского компетентного подхода. В США подобные программы ориентированы в основном на взрослое население, обладающее определенным опытом практической работы, но не имеющее диплома об окончании вуза. Компетентный подход здесь – это, как правило, возможность конвертировать опыт взрослого человека в формальную единицу измерения – в данном случае компетенцию, которую он сформировал в ходе практической деятельности. Вследствие того, что подобные программы обычно не требуют присутствия студента в аудитории, их стоимость существенно ниже традиционных программ и позволяет работающему студенту гибко строить свой учебный график. Стоит отметить, что в основном это онлайн-программы, что, с одной стороны, дает доступ к образованию большему количеству людей, но, с другой стороны, лишает их традиционного студенческого опыта обучения в стенах альма-матер, живого общения с сокурсниками и преподавателями. Более того, оценка результатов, достигнутых студентом, должна быть в этом случае достаточно строгой и максимально точно оценивать сформированные компетенции.

«Компетентный подход» становится сегодня составной частью национальной образовательной политики. Фактически речь идет о смене образовательной парадигмы, т.е. о научной революции в образовании. Но имеются ли для этого основания? На наш взгляд, «компетентная модель» выпускника высшей школы, внедряемая в систему образования России в качестве инструмента конструктивного решения проблем совершенствования учебного процесса и повышения качества отечественного высшего образования без надлежащего критического анализа, оказалась неэффективной.

В сложившейся ситуации особый интерес мог бы представлять деятельностно-квалификационный подход, основу которого составляет применение деятельностного подхода к основным образовательным программам высшего образования, ориентированным на получение квалификации определенного уровня. Тем самым была бы реализована возможность распространения идей Л.С. Выготского о механизмах формирования личности на сферу профессионального образования. Их использование применительно к высшему образованию расширяет поле исследований в двух направлениях: с одной стороны, охватывает другие возрастные категории обучающихся, а с другой – актуализирует проблему влияния профессионального образования на формирование личности. При этом конечным результатом освоения той или иной образовательной программы должно стать освоение профессии с присвоением квалификации соответствующего уровня, сопровождаемым прогнозной оценкой возможностей будущей профессиональной карьеры выпускника. При этом деятельностная составляющая данного подхода определяет выбор образовательных технологий, основой которых становится направленность на развитие личности обучающегося.

Если говорить о соотношении деятель-

ностно-квалификационного подхода с компетентностным или знаниевым подходами к формированию модели выпускника высшей школы, то очевидно, что он решает задачу синтеза последних. Это изначально расширяет возможности высшего образования, делая его не столь прагматичным, отражающим утилитарные интересы, и минимизируя тем самым «рыночную» составляющую образовательных программ. Ибо сама логика решения проблемы развития личности обучающихся с использованием ресурсов «профессионального образовательного поля» предполагает в обязательном порядке наличие в основных образовательных программах высшей школы фундаментальной личностной составляющей.

Ситуация, видимо, не изменится до тех пор, пока со стороны преподавательского корпуса не будет сформулирован четкий запрос на ожидаемые результаты от практической реализации ФГОС ВПО. Высшая школа должна созреть для понимания проблемы. И это одна из важнейших задач, стоящих перед высшим образованием страны. Для выхода из сложившейся ситуации все субъекты образовательного процесса должны осознать глубину возможных последствий.

Литература

1. *Серякова С.Б., Красинская А.Ф.* Реформа высшего образования глазами преподавателя: результаты исследования // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 22–29.
2. *Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф.* О некоторых тенденциях реформирования российской высшей школы // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 29–42.
3. *Сенашенко В.С.* О переходе высшей школы на новые образовательные стандарты // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 8. С. 6–14.
4. *Сенашенко В.С.* О компетентностном подходе в высшем образовании // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 18–24.
5. *Донских О.А.* Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36–45.
6. *Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С.* О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 18–23.
7. *Сенашенко В.С.* О концептуальных основах нового поколения ГОС ВПО // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2008. №9. С. 11–22.
8. *Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С.* О некоторых проблемах функционирования и развития высшей школы России // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2011. № 3. С. 14–21.
9. *Боровских А.В., Попов Л.В., Розов Н.Х.* Стандарт на вырост // Сборник докладов участников XVIII Академических чтений Международной академии наук высшей школы «Модернизация образования в России и государствах-участниках СНГ: достижения и потери». Россия, Звенигород, 17–19 октября 2012 г. С. 3–26.
10. *Роботова А.С.* Неоднозначные процессы в педагогике высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 47–54.
11. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives, NCEES 2002-159, prepared by Elizabeth A. Jones and Richard A. Voorhees, with Karen Paulson, for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives. Washington, DC: 2002.
12. The Chronicle of Higher Education. URL: <http://chronicle.com/section/Home/5>
13. Inside Higher Ed. URL: <http://www.insidehighered.com/>
14. *Laitinen A.* Cracking the Credit Hour. New America Foundation, 2012.
15. College for America. URL: <http://collegeforamerica.org/>
16. Western Governors University. URL: <http://www.wgu.edu/>
17. *Козлов В.Н., Викторенкова С.В., Кибзун А.И., Кошелев В.Н., Масленников А.С., Петров В.А., Романов П.И.* Принципы формирования аккредитационных педагогических измерительных материалов для аккредитации в соответствии с требованиями ФГОС ВПО. URL: <http://www.fgosvo.ru>

Авторы:

СЕНАШЕНКО Василий Савельевич – д-р физ.-мат. наук, профессор, Российский университет дружбы народов, vsenashenko@mail.ru

МЕДНИКОВА Т.Б. – аспирант, Российский университет дружбы народов, tmednikova@list.ru

SENASHENKO V.S., MEDNIKOVA T.B. COMPETENCY-BASED APPROACH IN HIGHER EDUCATION: A MYTH AND REALITY

Abstract. In this article some objective difficulties are analyzed, which arise when higher education system is proceeding to the implementation of the major educational programs according to the competency-based FGOS VPO. The imperfection of its constructive component is pointed out, when solving didactic problems of Russian higher education. Some distinctive features of competencies in US higher education are discussed. Some significant differences of the approaches to their implementation in Russian and US higher education systems are indicated.

Keywords: competency-based approach, competencies, higher education in Russia, higher education in the USA

References

1. Seryakova S.B., Krasinskaya L.F. (2013) [Reorganization of higher education through the lecturers' eyes: study results]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 11, pp. 22-29. (in Russ.)
2. Senashenko V.S., Tkach G.F. (2010) [On some trends in the Russian higher education reform]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 10, pp. 29-42. (in Russ.)
3. Senashenko V.S. (2013) [On the transition of higher education to new educational standards]. *Alma mater (Vestnik Vysshey Shkoly)* [Alma Mater (Higher School Herald)]. No 8, pp. 6-14. (in Russ.)
4. Senashenko V.S. (2009) [About competency-based approach in higher education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 4, pp. 18-24. (in Russ.)
5. Donskih O.A. (2013) [A Matter of competency-based approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 5, pp. 36-45. (in Russ.)
6. Senashenko V.S., Kuznetsova V.A., Kuznetsov V.S. (2010) [On competencies, qualification and competence]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 6, pp. 18-23. (in Russ.)
7. Senashenko V.S. (2008) [On the conceptual foundations of the new-generation GOS VPO]. *Alma mater (Vestnik Vysshey Shkoly)* [Alma Mater (Higher School Herald)]. No 9, pp. 11-22. (in Russ.)
8. Senashenko V.S., Kuznetsova V.A., Kuznetsov V.S. (2011) [On some problems of functioning and development of higher education in Russia]. *Alma mater (Vestnik Vysshey Shkoly)* [Alma Mater (Higher School Herald)]. No 3, pp. 14-21. (in Russ.)
9. Borovskikh A.V., Popov L.V., Rozov N.H. [A standard to grow into]. *Sbornik dokladov uchastnikov XVIII Akademicheskikh sborniy Mezhdunarodnoy akademii nauk vysshey shkoly «Modernizatsiya obrazovaniya v Rossii i gosudarstvakh-uchastnikakh SNG: dostizheniya i poteri»* [Proceedings of the participants of the XVIII Academic readings of International Science Academy of Higher Education «Modernization of Education in Russia and the CIS states: achievements and losses»]. Russia, Zvenigorod, Moscow Region 17-19 October 2012, pp. 3-26. (in Russ.)
10. Robotova A.S. (2014) [Ambiguous processes in higher education pedagogy]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 3, pp. 47-54. (in Russ.)
11. US Department of Education, National Center for Education Statistics. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*, NCEES 2002-159, prepared by Elizabeth A. Jones and Richard A. Voorhees, with Karen Paulson, for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives. Washington, DC: 2002.

12. The Chronicle of Higher Education. Available at: <http://chronicle.com/section/Home/5> (accessed February 2014)
13. Inside Higher Ed. Available at: <http://www.insidehighered.com/> (accessed February 2014)
14. Laitinen A. (2012) *Cracking the Credit Hour*. New America Foundation
15. College for America. Available at: URL: <http://collegeforamerica.org/> (accessed February 2014)
16. Western Governors University. Available at: <http://www.wgu.edu/> (accessed February 2014)
17. Kozlov V.N., Viktorenkova S.V., Kibzun A.I., Koshelev V.N., Maslennikov A.S., Petrov V.L., Romanov P.I. [Principles of formation of accreditation pedagogical measuring materials for accreditation in accordance with the requirements of FGOS VPO]. Available at: <http://www.fgosvo.ru> (accessed March 2014) (in Russ.)

Authors:

SENASHENKO Vasily S. – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, vsenashenko@mail.ru

MEDNIKOVA T.B. – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, tmednikova@list.ru

Е.К. ГИТМАН, профессор
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
М.Б. ГИТМАН, профессор
В.Ю. СТОЛБОВ, профессор
И.Д. СТОЛБОВА, профессор
Пермский национальный исследовательский политехнический университет

О концепции разработки новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования

Предлагается концепция разработки новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Отличительной особенностью предлагаемых стандартов является установление отношений между образовательными целями и дисциплинарным полем образовательной программы. Это позволяет более тесно привязать разрабатываемые стандарты к международной системе подготовки кадров и способствует созданию единого образовательного пространства в рамках страны и международной кооперации.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, концепция, образовательные цели, дисциплинарное поле

Введение. Проведенный многими исследователями анализ результатов внедрения ФГОС в практику подготовки кадров позволил выявить их основные недостатки. К ним можно отнести [1–4]:

1) отсутствие увязки требований ФГОС ВПО с требованиями отраслевых профессиональных стандартов, что затрудняет взаимопонимание вузов с основными работодателями и проведение сертификации на

ту или иную профессиональную квалификацию;

2) избыток ФГОС ВПО (по каждому направлению/специальности и уровню подготовки), что, с одной стороны, затрудняет процесс разработки этих стандартов, а с другой – приводит к неоправданной дифференциации и увеличению необоснованных требований к подготовке выпускников вузов;