



# ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

## 1.1. Постиндустриальное общество и проблемы образования

На современном этапе развития мирового социума мы являемся свидетелями глубоких и революционных изменений во многих его сферах.

Одна из базовых тенденций современной цивилизации – «знание» становится ключевой категорией новой экономики. Можно говорить о наступлении новой эры знаний. В перечень наиболее богатых стран мира входят, прежде всего, страны, которые владеют «капиталом» в форме продвинутой системы образования, адаптированной и изменяющейся в социуме, и человеческими ресурсами – работниками, обладающими знаниями. Опыт экономического развития стран, добившихся неоспоримых успехов, показывает, что одни только природные ресурсы в современном мире не являются достаточными для достижения определенного уровня национального богатства. Знания – это ключевой экономический ресурс, поскольку капитал сам по себе не может создавать «вещи», востребованные в социуме.

Перечислим некоторые признаки постиндустриального общества и экономики, основанной на знаниях.

**Первое.** Знание формирует все большую часть стоимости в товарах и услугах за счет «интеллектуализации» используемых при производстве технологий, роста наукоемкости продукции, формирования рынка интеллектуальных товаров и услуг и увеличения их цены.

**Второе.** Все большее значение приобретает деятельность по производству, хранению, передаче и использованию знаний. В этой связи в развитых странах особая роль отводится системе образования. Инвестиции в образование рассматриваются как инвестиции в человеческий капитал. Образование занимает приоритетные позиции в структуре затрат государства.

**Третье.** В структуре населения увеличивается доля работников, занятых производством, хранением, передачей и использованием знаний.

**Четвертое.** Возрастают темпы устаревания знаний, сокращается жизненный цикл товаров (услуг). Компании достигают преимуществ в конкурентной борьбе путем создания стратегий, фокусирующихся не на прогнозировании и анализе внешнего окружения, а, прежде всего, на эффективном наращивании и использовании собственных ресурсов, прежде всего, интеллектуальных.

**Пятое.** После двухвекового следования теории разделения труда, основанной на разделении знаний, все большим числом ученых-экономистов осознается необходимость реинтеграции знаний как предпосылки реинтеграции труда и работ.

В этом контексте задача учреждений профессионального образования заключается в том, чтобы привить ценностно-смысловое (фундаментальное) знание, а затем осуществить противоположную трансформацию от этого «общего» знания, предоставляющего индивиду возможности для навигации в потоках информации, к специализированным процедурным знаниям. Эти специализированные знания затем вновь будут реинтегрированы в необходимое конкретной организации целостное знание.

**Шестое.** Постиндустриальное общество знаний – это мобильное общество. Мобильность является следствием ускорения социально-экономических процессов и возрастающей взаимозависимости мира. Происходит умножение проблем с одновременным их усложнением. Все чаще субъекты – носители знаний сталкиваются с проблемными ситуациями, характеризующимися риском и неопределенностью. Объективное требование к работникам – обладать навыками профессиональной и социально-психологической адаптацией в быстро меняющемся мире. Проблема образования в этом контексте заключается в освоении способов формирования новых ключевых умений, в частности навыков самообразования или навыков эффективной адаптации в социальной группе. Другая проблема – непрерывность образования. Быстрый прогресс новых знаний и устаревание уже имеющихся знаний – основа для развития непрерывного образования.

**Седьмое.** Общество знаний – это общество возрастающей конкуренции. Знания доступны каждому, поэтому в обществе, основанном на знаниях, увеличи-

вается количество людей, которые могут добиться успеха. В целом для государства (национальной экономики) – это позитивная тенденция. Самая важная проблема, возникшая перед государством и всеми хозяйствующими субъектами в эпоху постиндустриальной экономики, заключается в трансформации всех трудящихся в работников, обладающих знаниями. Согласно одному из определений, данные работники занимаются решением задач, требующих знаний и навыков умственного труда. Однако мы живем в эпоху, когда стираются различия между «голубыми воротничками» и «белыми воротничками», поскольку для выполнения все большего числа работ требуются высокая квалификация и соответствующий уровень знаний. Поэтому верным следует считать другое определение: работник, владеющий знаниями – это индивид, обеспечивающий добавленную стоимость продукта или услуги благодаря знаниям, которыми он владеет и которые он применяет в процессе работы.

**Восьмое.** Профессиональное образование готовит будущих сотрудников различных организаций и поэтому обязано учитывать запросы будущих работодателей. В свою очередь работодатели, озабоченные обеспечением своей конкурентоспособности, заинтересованы в приумножении своих нематериальных активов и стержневых компетенций, а, следовательно, в повышении качества профессионального образования и эффективности корпоративного обучения. Поскольку знания являются ключевым фактором конкурентоспособности, в сфере организационного управления возникло понимание важности интеллектуального капитала, измеряемого инвестициями, которые делает организация в свои нематериальные активы.

К нематериальным активам, прежде всего относятся человеческие активы, т.е. знания и навыки сотрудников предприятия.

Ниже представлены критерии измерения ценности человеческих активов.

1. *Образование*, в том числе высшее, приумножает уровень теоретических знаний, но, как правило, не готовит человека к практической профессиональной деятельности.

2. *Профессиональная квалификация* характеризует действия, осуществляемые человеком на рабочем месте. В качестве примера оценки квалификации можно привести принятый в Великобритании Национальный классификатор профессиональной квалификации (НКПК). В соответствии с НКПК действует пять уровней компетентности в зависимости от уровня профессиональных задач: 1) способность решать стандартные и предсказуемые задачи; 2) способность решать широкий круг разных задач в различном контексте (дополнительно требуется умение сотрудничать с членами группы); 3) способность решать сложные задачи, требующие значительной ответственности и автономии индивида (требуется умение осуществлять контроль или руководство другими людьми); 4) способность решать широкий круг технических и профессиональных проблем в самом широком контексте (задачи подразумевают значительную ответственность и автономию, в т.ч. ответственность за других лиц и распределение ресурсов); 5) способность к применению фундаментальных принципов и комплексных методик в широком и часто непредсказуемом контексте.

3. *Знания, связанные с работой* являются следствием исполнения и понимания работы в определенной области. Эти знания включают три типа знаний: 1) *явные знания*, которые легко фиксируются письменно, хорошо структурированы и могут быть отражены в книгах, отчетах, инструкциях и т.п.; 2) *подразумеваемые*, которые трудно описать устно или письменно; 3) скрытые - знания, «размытые» по рабочим операциям, методам работы и корпоративной культуре. Новичок испытывает трудности с обнаружением и постижением скрытых знаний. Такими знаниями обладают эксперты, которые часто не в состоянии объяснить, почему выбранный метод решения проблемы работает.

4. *Профессиональные наклонности и психометрические характеристики*, которые определяются с помощью тестов, выявляющих профессиональную предрасположенность к определенному типу деятельности, а также психометрические характеристики и тип личности.

5. *Связанные с работой умения* – это наиболее ценные для работодателя знания, которые приобретаются в конкретной организации и специально для дан-

ной организации. Для организации и индивида важно совместить знания, связанные с работой (п. 3), тип личности (п. 4) с бизнесом конкретной компании (задачами конкретной социальной группы). Эти умения являются следствием способности людей к постоянному самообразованию и мгновенной реакции на возникшую производственную ситуацию. Такого рода умения являются компетентностями.

Другой подход к оценке человеческого капитала предложен Карлом Виигом. Работник должен обладать знаниями, принадлежащими к следующим уровням: 1) знания о цели (идеалистические знания), включающие систему понятий, цели, мировоззрение; 2) систематические знания – теоретические знания систем, схем, методов (знания об общих принципах и стратегиях); 3) практические знания – умения принимать решения, выполнять конкретную работу; 4) автоматические знания – применяются для выполнения «привычных» – рутинных задач, не требующих осознания проблем.

К интеллектуальным способностям личности Карл Вииг относит следующие характеристики:

- эффективные черты (способность принятия ответственности, делегирования полномочий, гибкость, способность к самокоррекции и др.);
- общая профподготовка (способность приобретать знания из разных источников, понимание окружающего мира, планирование деятельности, информированность и др.);
- тактические способности (координация действий и выбор уместных действий);
- решение проблем (способность к творчеству, использованию всех релевантных знаний);
- выполнение принимаемых решений (готовность к риску, установление приоритетов).

Отсюда следует, что «способности» в такой интерпретации подразумевают необходимость введения интегративных показателей качества образования, характеризующих готовность к выполнению действий.

По мнению многих специалистов основная стратегическая задача образования в постиндустриальном обществе – это переход от парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме научения (передачи компетентных знаний – потенциала к действиям). Результатом обучения должно быть не только появление у индивида новой информации, новых идей, но, прежде всего, предпосылок для изменения в поведении, которые можно интерпретировать как навыки социализации, готовность к выполнению задач предстоящей профессиональной деятельности, навыки управления знаниями.

Рассмотрение знания как предпосылок для выполнения действий имеет следующие следствия для образования и менеджмента.

*Следствия для образования:*

1. Постиндустриальному обществу требуются «работники, владеющие знаниями». Чем большими знаниями владеет индивид, тем выше его возможности (по трудуоустройству, повышению социального статуса и т.п.) и уровень понимания собственной ценности.
2. В условиях нарастающей конкуренции преимущества имеют образовательные учреждения, на деле перешедшие от парадигмы преподавания к парадигме научения (формирования ключевых компетенций – «деятельностных» знаний).
3. Необходимо осознать и начать решать в первую очередь проблему модернизации форм и методов формального образования (акцент только на модернизации содержания не адекватен изменениям в социуме).
4. Следует создать гибкую систему оценки качества образования, адекватную потребностям личности и социальных партнеров образования.

*Следствия для менеджмента:*

1. Знание становится главной формой капитала.
2. Чем большими знаниями владеет организация, тем выше ее конкурентные преимущества.
3. Снижается уровень неопределенности и рисков при принятии решений.
4. Ускоряются процессы создания нового знания, новых товаров, высокоэффективных способов выполнения операций и выведения на рынки новых товаров.

5. Стратегия организации фокусируется не на прогнозировании, анализе конкуренции и внешнего окружения, а на эффективном использовании и наращивании собственных ресурсов, прежде всего, интеллектуальных.

Таким образом, ключевая проблема профессионального образования – проектирование таких систем стандартизации и качества, которые бы опирались на интерпретацию знания, адекватную постиндустриальному обществу и значимую для социальных партнеров, прежде всего работодателей.

Все вышеизложенное позволяет говорить о существовании сложившейся тенденции перехода от квалификационного подхода в профессиональном образовании к компетентностному.

Эта тенденция выражается в том, что усиление когнитивных и информационных начал в современном производстве не «покрывает» традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие компетентности. Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах.

«Знание, будучи разделенным на отдельные предметы и дисциплины, приводит к искусственноому разделению отдельных подходов к знанию».

«Новые условия в сфере труда, - записано в Программном документе ЮНЕСКО, - оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на студентов вряд ли могут быть реалистичным решением. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим, культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициатив-

ность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде».

Всеобщий вектор экономического развития XXI века – «интеллектуализация машин» и «дематериализация» труда. Это отнюдь не ведет к вытеснению явления и категории квалификации, но это делает квалификацию недостаточно адекватной мерой для проектирования результатов высшего образования.

«В ускоряющейся экономике предприятия остерегаются создавать рабочие места, на которых работают в течение жизни. Слишком быстро устаревают Know-how наемных работников. Расчет на надежность рабочих мест, поскольку все больше сотрудников связаны с гибкими, краткосрочными проектами и коллектиками, которые необязательно принадлежат одной фирме (outsourcing). Требуется наличие компетенций. Для того, кто ищет работу, это означает, что он должен стать универсальным работником ( работником, обладающим «портфелем компетенций» – Portfolio-Worker): он должен обладать разносторонними способностями, которые основываются на собственных талантах и пронизаны оригинальной комбинацией практического опыта. Вместо выполнения задания требуется способность решать проблемы. Сотрудники становятся в большей степени квазисамостоятельными (или Intra-preneurs) со значительной рыночной ответственностью» (Георгес Т.Роос).

«В новейшее время появилась комплексная проблематика развития гуманых ресурсов работы. Рабочий мир достиг между тем высокой степени гибкости. Традиционные источники притязаний отступили на задний план, и на повестку дня встали новые требования. Растущие темпы изменений в экономике, все большее наступление автоматизированных и коммуникационных технологий, равно как и глобализация, ведут к неопределенности. Теряется идентификация устойчивых профессий, профессии как краткосрочные «пакеты компетенций» мутируют. Временность работы (неустойчивость ее) является рабочей моделью будущего. В этих условиях способность к учению и готовность к учению выступают как важнейшие способности» (Б.Бергман).

Российские исследователи С.А.Подлесный, Ю.С.Первильев, В.М.Журавлев, Г.Б.Масальский, М.Т.Решетников отмечают: «К настоящему времени установлены основные критические противоречия эволюции системы образования между:

- узкой специализацией знания и широким профилем необходимой общеметодологической подготовки;
- установленными требованиями действующих образовательных концепций и реальными потребностями общества;
- быстрыми темпами обновления знания, технологической интенсификацией образования и ограниченными возможностями усвоения знания индивидом;
- индивидуализацией образования, увеличением сроков подготовки и ограниченными возможностями расходов на образование».

Возникли и набирают силы следующие тенденции:

- принципиальных изменений почти во всех профессиях;
- появления новых профессий, «демаркации» прежних;
- возрастания роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни;
- профессионализации высшего образования (стирания граней между классическими академическими и прикладными профессиями);
- возникновения феномена массового и «всеобщего» высшего образования;
- глобализации профессий и профессионалов;
- нарастания в системах профессионального образования конвергентных процессов;
- децентрализации экономической ответственности и ответственности за качество работы;
- наращивания горизонтальной иерархии организаций;
- развития адекватной системы профессионального образования всех уровней и ступеней (гибкость, прозрачность, сравнимость/сопоставимость, расширение «образования в течение всей жизни»);
- усиления роли и усложнения задач «личностного развития» («умения на всю жизнь»);

- изменения стилей жизни на уровнях: глобальном, социуме, организационном, индивидуальном;
- внедрения «рыночных механизмов» в высшее профессиональное образование;
- утверждения подходов «менеджеризма» в управлении профессиональным образованием;
- активизации малого предпринимательства;
- расширения фактора динамики и неопределенности;
- сокращения социальной защиты граждан.

Возникает вопрос: может ли современная отечественная система образования, а если может, то как, отреагировать на указанные тенденции.

Известны три источника нового в образовании:

- 1) эмпирический опыт воспитателей, учителей, преподавателей;
- 2) развитая педагогическая (психолого-педагогическая) теория;
- 3) решения органов власти и управления.

Система общего и профессионального образования исторически развивается соответственно изменениям производства, общества и самого человека, а также в результате процессов саморазвития образовательной системы. Непосредственными источниками выступают инновационный педагогический опыт и соответствующая ей педагогическая теория. При этом нормальным развитием образовательной системы является эволюционное: непрерывные небольшие изменения в том или ином ее звене носят количественный характер и не затрагивают ее основания. Постепенно изменяясь, система сохраняет свою целостность.

Инновационный опыт неизбежно оказывается в оппозиции традиционной теории, поскольку через ее «очки» он выглядит как «незаконный», противоречащий установленным наукой закономерностям, принципам и требованиям.

Инновационный (передовой педагогический) опыт и развитая педагогическая (психолого-педагогическая) теория являются теми двумя органическими источниками, которые питают эволюционное развитие всей образовательной системы, обеспечивают становление новой образовательной парадигмы, ее замену

прежней, перестающей удовлетворять потребности личности, общества и государства.

Однако в определенные периоды истории страны и мира, развития производства и общества, революций, кризисов, реформ, смены социально-экономического уклада жизни общества на первый план часто выходит административный ресурс органов власти и управления.

Позитивное в нем то, что, обладая властными полномочиями и некоторыми финансовыми возможностями, хотя всегда и недостаточными, государство поддерживает исследовательские коллективы и образовательные учреждения в их работе по реализации намеченных им же решений. Именно за счет административного ресурса за последние полтора десятилетия многое изменилось в российском образовании в результате принятия Закона РФ «Об образовании» и других нормативно-правовых актов, организационно-управленческих, экономических и политических нововведений, изменившими основы функционирования системы образования в России. Фактически это уже другая система, чем до начала 90-х годов прошлого уже века.

В числе чисто административных решений: введение многоуровневой системы подготовки кадров (бакалавр, магистр, дипломированный специалист); государственных образовательных стандартов; лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений; федерального, регионального и школьного (вузовского) компонентов содержания обучения; «веерное», введение в российское образовательное пространство Единого Государственного Экзамена (ЕГЭ); попытки обоснования перехода на 12-летний срок обучения в общеобразовательной школе; подключение России в последнее время к общеевропейскому Болонскому процессу и др.

Приходится констатировать, что все инициированные государством и поддержанные им нововведения последних пятнадцати лет по отдельности и вместе взятые не привели к повышению качества образования. Скорее, оно снижается по причине, прежде всего, реальной «вторичности», а то и «третичности» его места в политике и экономике российского государства вопреки официально объявленной

приоритетности, унизительной оплате труда учителей школ и преподавателей профессиональных учебных заведений. И это притом, что во всех развитых странах (США, Англия, Франция, Германия, Италия, Япония и др.) образование рассматривается как наиболее прибыльная сфера размещения капитала.

Несмотря на значительные усилия государства по реформированию не удалось сколько-нибудь заметно «размыть» основание «старой доброй» образовательной парадигмы, и заменить его новым, более продуктивным, придав тем самым общему и профессиональному образованию новое качество.

В силу консервативности самой образовательной системы и ее субъектов в общем и профессиональном образовании остается доминирующим традиционный, объяснительно-иллюстративный тип обучения, который сложился еще в XVII веке и получил научное обоснование в трудах Я.А.Коменского и многих других педагогов, психологов, методистов.

В результате педагогическая система в школе, колледже или вузе несмотря на изменившуюся социально-экономическую ситуацию в стране и в мире, новую нормативно-правовую и экономическую базу деятельности образовательных учреждений, официально провозглашенные принципиально новые цели, осталось по всей сути практически такой же, как и много-много лет назад.

*Незыблемыми остаются:*

- прежнее в своей основе по составу и структуре содержание обучения;
- по-предметная разбросанность этого содержания по многим учебным дисциплинам;
- традиционные формы организации учебной деятельности – классно-урочная в школе и сходная по своим принципам лекционно-семинарская в вузе, гениально придуманные сотни лет назад для экономной «передачи» ЗУНов, и с тех пор фактически «канонизированные» педагогической наукой и образовательной практикой, несмотря на кардинально изменившиеся и постоянно изменяющиеся ценности, цели и содержание образования;

- доминирование «сообщающих», вербальных методов традиционного, объяснительно-иллюстративного обучения, лишь в ничтожно малой, в масштабах страны, степени кое-где «разбавленных» новыми методами;
- традиционные критерии и процедуры оценки академической успеваемости школьников и студентов;
- ветшающая и все больше морально устаревающая – из-за отсутствия необходимого финансирования – образовательная среда;
- традиционное педагогическое сознание рядовых воспитателей, учителей, преподавателей, работников управления образованием, обучающихся и их родителей, исследователей проблем образования, общества в целом, воспринимающее всякого рода нововведения и модернизации через призму своего образовательного опыта.

Сложившееся за многие десятилетия и даже столетия педагогическое сознание всех социальных субъектов и является носителем традиционной образовательной парадигмы, выступая наиболее серьезным фактором консервации (и в положительном, и в отрицательном смыслах) сложившейся объяснительно-иллюстративной системы обучения, торможения ее перехода в иное – лучшее, а возможно и худшее – качество.

Ситуация может резко измениться в результате повсеместного внедрения навязанного стране ЕГЭ (Единого Государственного Экзамена) и практической реализации компетентностного подхода, затрагивающих сами основания сложившейся педагогической системы.

Все будет зависеть от научного осмысления (или не осмысления!) проблем, связанных с реализацией данных и подобных им инноваций.

## **1.2. Система среднего специального образования в системе образования Российской Федерации**

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года одним из механизмов достижения нового качества профессионального образования является его структурная и институциональная перестройка, отработка моделей интеграции уровней образования, обеспечение преемственности содержания образования на различных уровнях, вертикальной мобильности обучающихся.

Законы Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» определяют возможность получения высшего профессионального образования в сокращенные сроки для лиц, имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля.

Среднее профессиональное образование России имеет глубокие корни. За время существования системы среднего профессионального образования накоплен колossalный опыт по подготовке специалистов среднего звена, которые могут осознанно подходить к выполнению порученной работы и применять на практике полученные знания. Но этот опыт рассредоточен, знания не formalизованы, не собраны в едином месте. Этими знаниями, как правило, владеют руководящие работники, имеющие большой опыт работы. На современном этапе развития системы СПО этот опыт является наиболее оптимальным. Конечно, существующая система управления учебным процессом в полной мере позволяет вести подготовку специалистов для народного хозяйства и сферы обслуживания. Но ей присущи свойства инертности, а также невозможность оперативного извлечения всей информации, необходимой для административных служб с целью прогнозирования дальнейшего развития учебного заведения и принятия необходимых управленческих решений.

Так как система среднего профессионального образования является частью общей непрерывной системы образования России, то для представления ее места

необходимо рассмотреть ее взаимодействие с другими компонентами в общей системе образования России.

По уровню подготовки непрерывная система образования представляется следующим образом: дошкольные образовательные учреждения, школы, учебные заведения начального профессионального образования, учебные заведения среднего профессионального образования, ВУЗы, послевузовская подготовка. Очевидно, что средние специальные учебные заведения занимают важное место – это связь между начальным общим и высшим образованием. Общая иерархия системы образования России представлена на рис. 1.

Рис. 1. Многоуровневая система образования России

Общая внешняя информационная среда учебного заведения среднего профессионального образования представлена на рис. 2.

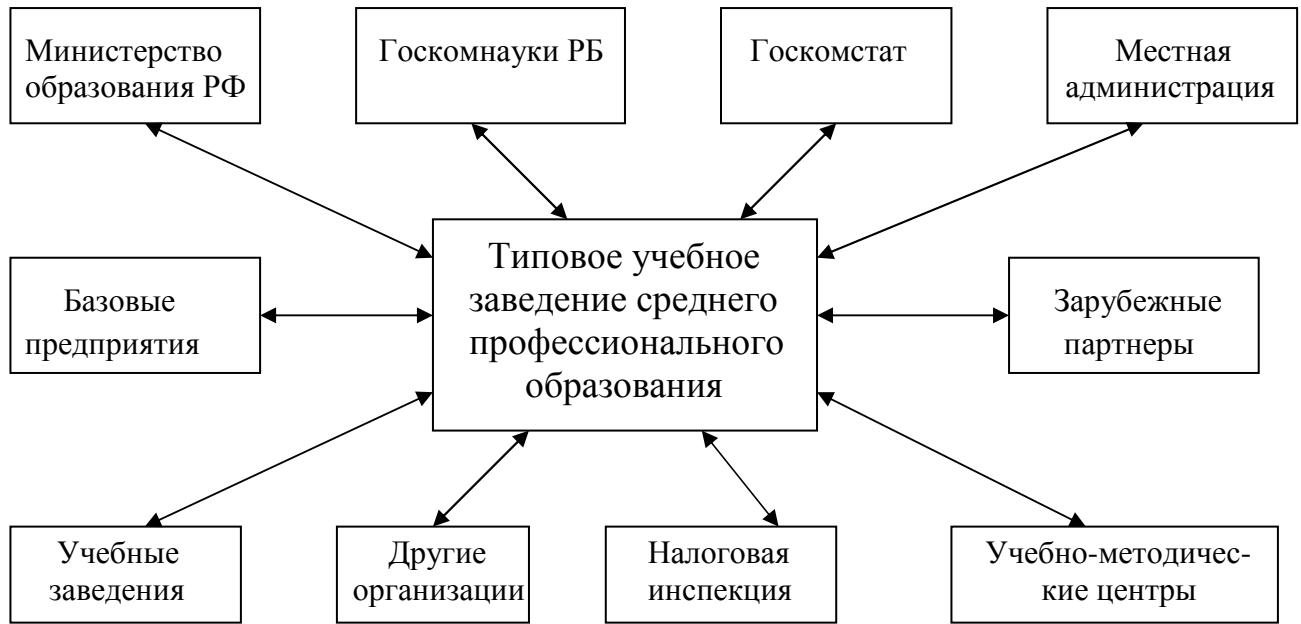


Рис. 2. Внешняя информационная среда учебного заведения среднего профессионального образования

В общем виде систему образования России можно описать в виде кортежа:

$$I_{oc} = (I_{\phi y}^{\phi}, I_{\phi y}^p, I_{\text{научн}}, I_{\text{вуз}}, I_{\text{свуз}}, I_{\text{шк}}, I_{\text{дшк}}, V) \quad (1)$$

где  $I_{\phi y}^p$  - совокупность федеральных органов управления образованием;

$I_{\phi y}^{\phi}$  - совокупность региональных органов управления образованием;

$I_{\text{научн}}$  - совокупность научных организаций;

$I_{\text{вуз}}$  - совокупность высших учебных заведений;

$I_{\text{свуз}}$  - совокупность средних профессиональных учебных заведений

$I_{\text{шк}}$  - совокупность школьных учебных заведений;

$I_{\text{дшк}}$  - совокупность дошкольных учебных заведений;

$V$  - совокупность взаимосвязей между элементами системы.

Формально совокупность взаимосвязей отдельного учебного заведения можно представить в виде модели:

$$V_{\text{свуз} i}^{sc} = (V_{\text{вуз} i}^{\phi}, V_{\text{вуз} i}^p, V_{\text{вуз} i}^{\text{пред}}, V_{\text{вуз} i}^{\text{уз}}, V_{\text{вуз} i}^{\text{стат}}, V_{\text{вуз} i}^{\text{адм}}, V_{\text{вуз} i}^{\text{уми}} \dots) \quad (2)$$

где  $V_{ccuzi}^{sc}$  - совокупность внешних связей учебного заведения;

$V_{sc}^{\phi i}$  - i-й компонент внешних связей с федеральными органами управления;

$V_{sc}^p i$  - i-й компонент внешних связей с региональными органами управления;

$V_{sc}^{pred i} \dots V_{sc}^{ymu}$  - i-е компоненты связей с предприятиями, учебными заведениями, органами статистики, администрациями, учебно-методическими центрами и т.д.

На рис. 3. Предложена трехуровневая концептуальная модель управления системой СПО в разрезе управления целями и качеством образования. На высшем – стратегическом уровне осуществляется управление системой СПО в целом, причем результаты управленческой деятельности влияют на всю совокупность учебных заведений. На тактическом уровне осуществляется управление отдельным учебным заведением. Последовательное целенаправленное развитие достигается за счет научного формирования подцелей развития, проектирования комплекса средств достижения этих целей и соответственно их практической реализации. На оперативном уровне управления учебным процессом осуществляется непрерывный мониторинг качества образования и формирование обратных связей по результатам мониторинга воздействующих непосредственно на учебный процесс.

Широкие возможности для обеспечения преемственности различных уровней профессионального образования предоставляет новое поколение Государственных образовательных стандартов (ГОС). Одним из принципов, положенных в разработку ГОС нового поколения, является диверсификация образования, проявляющаяся в разноуровневости, многообразии программ и обеспечивающая гибкость всей системы профессионального образования. Возможность реализации повышенного уровня среднего профессионального образования (СПО) способствует сближению образовательных программ СПО и высшего профессионального образования (ВПО), а академические свободы создают условия для решения задачи формирования сопряженных образовательных программ.



Рис. 3. Трехуровневая концептуальная модель управления системой СПО

Учитывая все эти факторы в современных условиях, актуальной задачей развития профессионального образования является создание систем, обеспечивающих преемственность содержания разных уровней профессионального образования, а так же позволяющих осуществлять отработку различных моделей интеграции профессиональных образовательных программ.

В реальной практике имеются следующие противоречия между:

- провозглашенными ценностями непрерывного многоуровневого профессионального образования как альтернативы дискретной системе образования и отсутствием научно-обоснованных механизмов разработки сопряженных образовательных программ, обеспечивающих реализацию вертикальной преемственности уровней образования;

- необходимостью сохранения качественной определенности уровней профессионального образования и обеспечением вертикальной преемственности образовательных программ;
- возможностью сокращения сроков освоения программ ВПО для выпускников учреждений СПО и экономическими интересами вузов;
- имеющимся спросом на получение ВПО в сокращенные сроки у выпускников колледжей, декларацией такой возможности на законодательном уровне и отсутствием реальных условий выбора образовательной траектории в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования;
- необходимостью осуществления сотрудничества уровней профессионального образования в процессе проектирования и реализации сопряженных образовательных программ и отсутствием единой образовательной политики, разобщенностью интересов учреждений СПО и ВПО по вопросу разработки и внедрения реальных моделей интеграции образовательных уровней.

Важнейшим условием достижения нового качества подготовки специалистов в системе непрерывного многоуровневого профессионального образования является сохранение качественной определенности каждого уровня и, в частности, практической направленности среднего профессионального образования.

Образовательные стандарты среднего и высшего профессионального образования обладают существенными различиями:

- по соотношению теоретической и практической подготовки;
- по соотношению содержания и объема общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки;
- по организации учебного процесса (соотношение аудиторной и самостоятельной работы, др.);
- по классу профессиональных задач, к решению которых готовится специалист.

Эти особенности, безусловно, необходимо учитывать при проектировании сопряженных образовательных программ.

### **1.3. Компетентностный подход: проблемы и условия реализации**

В существующих определениях отмечаются следующие сущностные характеристики компетентности:

- эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места;
- владение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой;
- интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности в современной производственной среде;
- способность делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки; быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды.

Из приведенных определений становятся очевидными следующие особенности, отличающие компетентность от традиционных понятий – знаки, умения, навыки, опыт:

- ее интегративный характер;
- соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности.

Компетентность характеризует способность человека (специалиста) реализовывать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности.

Если учесть сказанное, то компетентность специалиста с высоким образованием – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования.

Компетентность не должна противопоставляться профессиональной квалификации, но и не должна отождествляться с ней.

Термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускников, категории результата образования.

*Компетенция* – это:

- (от лат. *Competencies*) принадлежность по праву, т.е. круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом, позволяющим судить о чем-либо;
- круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу;
- знания, опыт в той или иной области;
- особого свойства информация или ресурс (индивидуа, организации), содержат опыт, знания и навыки о способе организации и управления деятельностью для достижения поставленных целей (т.е. речь идет о метазнаниях, управляющих другими знаниями);
- «достойная эффективность», комплексный индикатор человеческого капитала, сигнализирующий о готовности индивида совершать максимум возможного при минимальных условиях;
- открытая система, прежде всего, процедурных и ценностно-смысовых знаний, включающая взаимодействующие между собой компоненты, которые активизируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции.

Компетенция рассматривается одновременно в трех смыслах:

1. Как круг полномочий.
2. Как опыт, информационный ресурс, знания в определенной предметной области;
3. Как индикатор эффективности деятельности.

Существует достаточно четкое смысловое различие между категориями компетентность и компетенция.

*Компетенция* – это процедурные и ценностно-смысовые знания о некоторой предметной области.

**Компетентность** – это «употребление знания – компетенция в действии» т.е. ситуативная категория, характеризующая готовность индивида выполнять деятельность в конкретных профессиональных ситуациях.

В литературе можно встретить определения профессиональных (профессионально ориентированных); общих (ключевых, базовых, универсальных, транс-предметных, метапрофессиональных, переносимых, надпрофессиональных, ядерных и т.д.); академических и др. компетенций.

Профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности. Иными словами, это связанные с предметом навыки, соответствующие методы и технические приемы, присущие различным предметным областям.

В Германии в профессиональном образовании нередко говорят о социальных и персональных компетенциях.

*Первые* – это готовность и способность формироваться и жить в социальном взаимодействии: изменяться и адаптироваться; вырабатывать способность к рациональной и ответственной дискуссии и достижению согласия с другими.

*Вторые* – это готовность и способность личности: выявлять, осмыслить и оценивать шансы своего развития, требования и ограничения в семье, профессии, общественной жизни; проявлять собственные дарования, разрабатывать и развивать свои жизненные планы.

*Персональные компетенции* охватывают личностные качества, такие, как самостоятельность, самоуважение, надежность, осознанная ответственность, чувство долга, развитие самоосознанной ориентации на ценности.

Глоссарий ЮНЕСКО содержит термин «образование, основанное на компетентности», под которым понимается «образование, базирующееся на описании, изучении и демонстрировании знаний, навыков, поведения и отношений, требуемых для какой-либо определенной роли, профессии или карьеры».

Можно видеть, что большинство дефиниций основываются на чем-то общем, а именно:

1. Компетенции как единство теоретического знания и практической деятельности на рынках труда.

2. Компетенции как наиболее общий язык для описания результатов образования. В этом смысле компетенции:

- исключают вмешательство в образовательный процесс, методы и технологии обучения;

- способствуют сравнению и подтверждению степеней при соблюдении автономии учебного заведения, его способности к инновациям и экспериментам (устанавливают общие показатели уровня);

- содействуют разработке учебных программ (процесс их проектирования начинается с идентификации результатов обучения);

- используются для внутренней и внешней оценки качества высшего образования посредством идентификаторов ключевых компетенций.

Выделяют также академические компетенции, которые интерпретируются как владение методологией и терминологией, свойственными отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей и осознание их аксиоматических пределов.

Представляется, что во всех упомянутых определениях отражается спонтанно происходящий общесистемный сдвиг образования от содержательно-знаниево-предметной (дисциплинарной) парадигмы к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов. Компетентностный подход в образовании, в конечном счете, есть приведение последнего в соответствие с новыми условиями и перспективами, - это возникновение стратегической установки образования, включая высшее на адекватность.

Считается, что ключевые компетенции выполняют три функции: 1) помогают обучающимся учиться; 2) позволяют работникам фирм, предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей; 3) помогают быть бо-

лее успешными в дальнейшей жизни. Компетенции являются важными результатами образования и поэтому должны быть сформированы у всех обучающихся, пронизывать все предметы, проходить через все уровни образования и разрабатываться на высоком уровне. При этом ключевые компетенции – не отдельная часть учебного плана, они интегрированы в его содержание.

Внедрение компетентностного подхода в российское образование обусловлено следующим: 1) общеевропейской и мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики; 2) необходимостью гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»; 3) происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы; 4) богатством понятийного содержания термина «компетентностный подход»; 5) предписаниями (10).

С другой стороны, возникает ряд принципиальных вопросов-проблем, без ответа на которые внедрение компетентностного подхода в образование затруднительно:

1. При каких объективных и субъективных условиях возможен переход образования к компетентностной модели?

2. Готово ли российское образование и педагогическое сознание общества к этому шагу, какую цену (в том числе в прямом, экономическом смысле) оно должно заплатить за этот шаг?

3. Можно ли внедрить компетентностный подход без кардинального реформирования, всей традиционной педагогической системы общеобразовательной и профессиональной школы? Это будет принципиально иная педагогическая система или лишь несколько модернизированная старая?

4. Что такое качество выпускника школы, вуза с позиций компетентностного подхода, и приведет ли переход к компетентностно-ориентированному образованию к повышению качества образования на всех его уровнях?

5. Можно ли обойтись без достаточно развитой педагогической (психологической) теории, лежащей в основании компетентностного подхода в образовании? А если нельзя, то есть ли в природе такая теория или совокупность теорий, и какие из них выбрать?

Для ответа на эти вопросы попробуем еще раз оценить состояние образовательной среды в стране и сформулируем условия:

1. Качество образования, обеспечиваемое существующей образовательной системой, перестало удовлетворять ожидания общества, производства, государства и каждого его гражданина; нарастает осознание всеми этими социальными субъектами необходимости новой модели обучения (более широко – типа или вида обучения) и готовности принять ее.
2. В образовательной практике накоплен обширный инновационный эмпирический опыт, на который опирается и который обобщает психолого-педагогическая теория.
3. В основе предлагаемой инновационной модели обучения лежит развитая и достаточно мощная психолого-педагогическая теория.
4. Психолого-педагогическая теория, лежащая в основе новой модели (типа, вида) обучения, обладает свойством технологичности, в противном случае не будет иметь серьезного прикладного значения.
5. Новая модель обучения преемственно опирается на предшествующие модели.
6. Инновация, новая образовательная модель, затрагивает все структурные звенья педагогической системы, предполагая их определенную «переналадку»: цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля, деятельность обучающих и обучающихся, образовательную среду.
7. Содержание обучения и воспитания и используемые педагогические технологии (формы, методы и средства, образовательная среда) адекватны целям и ожидаемым результатам, выраженным в выбранном перечне ключевых и иных компетенций.
8. Новый тип обучения (вид, модель, подход) решает все те образовательные задачи, причем на более высоком уровне, что и предшествующий, плюс некое множество новых задач;
9. Определены, понятны границы применимости модели обучения, поскольку ни одна из них не может быть абсолютно универсальной.

10. Новый тип, вид, модель обучения имеет свой учебник, отражающий содержание обучения и логику его развертывания в образовательном процессе.

11. Теоретические и научно-методические основы новой модели обучения понятны массовому педагогу, и он может без больших затрат времени и сил освоить соответствующие педагогические технологии.

Выполнение всех или хотя бы основных из перечисленных условий – сложнейшая проблема. Именно поэтому немногие теории обучения, концепции, подходы, модели и вытекающие из них педагогические технологии (методики обучения) смогли «пробиться» в широкую образовательную практику.

Из всего сказанного выше можно сделать следующие основные выводы:

- внедрение компетентностного подхода в образование означает изменение всей педагогической системы общеобразовательной и профессиональной школы, переход к новому типу обучения и воспитания;
- общество и само образование не готовы к такому кардинальному сдвигу «здесь и теперь»;
- переход к компетентностному образованию предполагает длительный процесс осмыслиения, исследований, разработок и принятия научно обоснованных и административно взвешенных решений;
- в реализации этого процесса нужна опора на развитую психолого-педагогическую теорию или комплекс теорий;
- без серьезных государственных инвестиций в образование перейти к новой модели и тем самым повысить его качество невозможно.

#### **1.4. Качество профессионального образования: возможности и проблемы компетентностной модели**

Качество образования, как и «качество» вообще – сложное понятие. Традиционно о качестве профессионального образования судят по оценкам успеваемости студентов, полученным в результате выполнения ими контрольных процедур, включая зачеты, экзамены, тесты. Но насчет того, что эти чисто академические процедуры ничего общего не имеют с тем, насколько компетентным окажется

выпускник в социальной жизни и профессиональной деятельности, мало кто сомневается.

Знания и даже умения и навыки, которые не находят своего практического применения, очень скоро забываются еще в период обучения.

В широком смысле качество высшего образования, пишет Н.А.Селезнева, представляет собой сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам). Критериями качества высшего образования являются при этом признаки степени соответствия качества (как результата, как процесса, как образовательной системы) установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам.

При всем том, что в теории справедливо говорится об ориентации системы высшего образования на воспитание развитой, самоактуализирующейся личности специалиста, «цену» выпускника устанавливает рынок труда в зависимости, прежде всего, от качества его практической подготовки, уровня его компетентности.

Очевидно, что главным для работодателя является качество профессионального образования как результата. Оно представляет собой соответствие личностных, профессиональных и социальных характеристик молодого специалиста потребностям жизни, включая потребности самого этого специалиста, производства и общества. Поскольку качество профессионального образования как результата определяется качеством образовательного процесса и качеством образовательной системы в целом, оба они также попадают в орбиту анализа общей проблемы качества.

Качество профессионального образования, интегральным показателем которого является качество выпуского специалиста, выступает результирующей целого ряда качеств: контингента абитуриентов, а затем студентов; преподавательского состава; содержания образования; качества образовательной среды и условий организации обучения; качества педагогических технологий; качества образовательного процесса; качества его ресурсного обеспечения; качества участия специалиста в производстве товаров или услуг по окончании вуза; качества

его социокультурной деятельности в обществе; наконец, качества жизни самого специалиста, возможностей его самореализации.

Но доминирующее объяснительно-иллюстративное обучение по своим содержанию, организационным формам и процессу является лишь весьма далекой искусственной моделью реалий социальной жизни и профессиональной деятельности, слабо, если вообще с ними связанной. В образовательной системе свои, не менее драматичные реалии, однако они другие, нежели в жизни и профессиональной деятельности – и по формам, и по содержанию. Но их-то как раз и приходится в первую очередь оценивать при определении качества профессионального образования. Нормы, требования, эталоны, стандарты, по которым «сверяется» качество высшего образования, задаются здесь, напомним, такими «инстанциями», как студент – будущий специалист, преподаватель, образовательная система.

При этом упоминание о студенте пока чисто номинальное.

Как ни парадоксально, но преподаватель вуза может знать об «установленных нормах, требованиях, эталонах, стандартах» предстоящей студентам профессиональной деятельности еще меньше, чем они (не берем преподавателей специальных и выпускающих кафедр), поскольку смотрит на нее сквозь «окуляр» только своей учебной дисциплины, тогда как студент имеет дело с содержанием многих дисциплин. Каждый отдельный преподаватель отвечает только за содержание своего предмета, организацию процесса его усвоения и академического контроля. При этом основные формы организации учебной деятельности (лекция, семинар) также искусственны; они специально придуманы как формы образовательного процесса и вне его рамок редко или практически не встречающиеся.

Учебно-методические объединения (УМО) по специальностям и направлениям подготовки являются, конечно, одной из главных «инстанций», определяющих «потребности, цели, требования, нормы (стандарты)» к качеству образования. Однако в их деятельности традиционно преобладающими при принятии решений остается, на мой взгляд, содержание и логика науки, а не логика познания этой науки, логика жизни и предстоящей студентам профессиональной деятельности.

Образовательная система, состоящая, согласно Закону РФ «Об образовании», из совокупности образовательных программ, сети реализующих их учебных заведений и системы управления образованием, - последняя по счету из приведенных выше «инстанций», но первая по своему влиянию на качество образования и его оценку. Ясно, что она должна соответствующим образом модернизироваться, чтобы обеспечить повышение качества подготовки специалистов. Возможно, под влиянием внедрения компетентностного подхода.

Хотя наша страна, а с ней и образование, находятся уже в ином «измерении», чем полтора десятка лет назад, в целом остался незабываемым в главных своих «осиях» и основаниях традиционный, объяснительно-иллюстративный тип обучения, настроенный главным образом на передачу студентам массива теоретической информации.

Однако (проведем аналогию с производством) с помощью устаревших технологий и на старом оборудовании получить товар нужного качества невозможно.

Внедрение компетентного подхода не только меняет результативно-целевую основу образования, сообразуясь с которой можно задавать его цели, критерии и процедуры диагностики уровня их реального достижения, но меняет, как мы пытались показать выше, и сам тип обучения с иными, адекватными этим целям, критериям и процедурам содержанием, формами, методами, средствами, организацией соответствующей образовательной среды и деятельности в ней обучающих и обучающихся.

Возникает вопрос: кто и по отношению к чему или кому устанавливает нормы, требования, эталоны, стандарты, по которым «сверяется» качество высшего образования? Таких «инстанций» можно насчитать, по крайней мере, семь: сам студент как будущий специалист, преподаватель, учебно-методическое объединение (УМО), образовательная система, производство, общество, государство.

Последние три «инстанции» – производство, общество, государство – являются внешними по отношению к образовательной системе. Но они-то, в конечном счете, и дают оценку качеству подготовки специалиста, прежде всего практической, опираясь отнюдь не на академические критерии вроде уровня усвоения зна-

ний или сформированности умений и навыков. Работодателя не интересуют качество образовательного процесса, качество образовательной системы и те критерии, по которым они там оцениваются. Для него важна профессиональная компетентность специалиста, его способности эффективно выполнять производственные функции, практически решать определенные классы задач и проблем.

Естественно, качество выпуского специалиста зависит от того, в каких формах, с помощью каких образовательных технологий, в каких финансовых, материально-технических, психолого-педагогических и дидактических условиях осуществляется сотрудничество преподавателя и студента. Стоимость его подготовки присоединяется к стоимости производимого им общественного продукта уже в ранге специалиста, и чем лучше он подготовлен, тем выше его «отдача» на производстве. Следовательно, в системе образования совершается сложнейший производительный труд, качество результата которого может и должно оцениваться в конечном счете не академической успеваемостью студентов, а результатами их профессиональной, и более широко – социальной, деятельности по окончании вуза.

Если так, то понятие «качество образования» как результата оказывается двойственным. С одной стороны, оно представляет собой некоторую систему профессионально-личностных качеств выпускника вуза, его общих и специальных способностей, достигнутого уровня профессиональной и социальной компетентности. С другой стороны, это экономический показатель «отдачи» выпускника на общественном производстве.

Результаты производственной и социокультурной деятельности выпускника вуза являются наиболее объективными и верными показателями качества его подготовки. Следовательно, в понятие «качество практической подготовки» должно органично входить и качество выпускника как гражданина, члена общества, члена данной социальной общности, данной профессиональной группы и т.п.

Трудность в том, что при существующем порядке вещей эти показатели отсрочены, они могут появиться через 3-5-10 лет. При этом их трудно, если вообще возможно, выявить и объективно оценить. Поэтому обращаются к внутрисистем-

ным (внутриобразовательным, внутривузовским) потребностям, требованиям, нормам, стандартам, в соответствии с которыми фактически и ведется мониторинг качества образования «как результата, как процесса, как образовательной системы».

Качество подготовки специалистов – это ядро осуществляющей модернизации системы профессионального образования.

В процессе анализа существующих концептуальных подходов к оценке качества подготовки выпускников вуза или учреждения среднего профессионального образования, прежде всего, важно определиться с пониманием категории качества, адекватным быстро меняющемуся «внешнему» миру. Возможны четыре уровня рассмотрения качества образования.

*Первый подход* базируется на осознании свойств, которые отличают друг от друга социальные явления, системы, а также виды деятельности.

*Второй подход* к интерпретации понятия качества – это рассмотрение совокупности свойств «образовательного продукта», значимых для потребителя. Здесь важны два признака: 1) наличие у продукта определенных свойств; 2) наличие ценности для потребителей (обучающихся, социальных партнеров образования, например, работодателей, государства).

На уровне анализа свойств необходимо учитывать, что образование не сводится только к обучению – формированию знаний, умений, навыков (ЗУНов), а включает в себя также и воспитание, развитие.

Ценность образовательного продукта можно интерпретировать на двух уровнях: внутреннем и внешнем. «Внутренняя ценность» измеряется достигнутым уровнем удовлетворения социальных, эгоистических потребностей индивида, а также стремления человека реализовать себя, проявить свои возможности и способности.

«Внешняя ценность» образовательного продукта (результативность деятельности конкретного образовательного учреждения или системы профобразования в целом) проявляется в уровне востребованности выпускника ОУ социальными партнерами.

*Третий подход* – это представление о качестве как о соотношении планируемой цели и фактически достигнутого результата.

Анализ показывает, что в рамках программно-целевого подхода педагогическая наука не дает однозначные критерии (показатели), которые позволили бы измерить результаты педагогической деятельности. Можно выделить следующие результаты образования. *Первый* – ЗУНЫ. Однако всю оценку качества образования ошибочно сводить только к ЗУНам, т.к. они сигнализируют всего лишь о достигнутом уровне обученности, но не характеризуют достигнутые показатели развития и воспитания личности.

*Вторая группа* показателей – это критерии личностного развития, которые можно охарактеризовать сформированными в результате полученного образования: 1) метазнаниями (умениями осознавать и формулировать проблемы, проектировать, прогнозировать, контролировать, оценивать, рефлектировать, осуществлять эффективные коммуникации); 2) картины мира; 3) системы ценностных ориентиров; 4) образа себя (образа «Я»); 5) потребностей в самообразовании и умений самоопределения и адаптации в быстро меняющемся мире.

*Третью* группу показателей, характеризующих результат образования, можно предоставить в виде критериев, позволяющих измерить динамику имиджа ОУ в социуме как следствие общественного мнения о практической деятельности его выпускников. Возможны и отрицательные результаты образования – перегрузка, переутомление обучающихся, дефекты их здоровья.

Из приведенного выше перечня возможных результатов образования можно сделать важный вывод о том, что результаты образования являются качественно различными и, вследствие этого, не могут быть механически просуммированы. Личность обучающегося целостна и ее невозможно рассматривать, как алгебраическую сумму компонентов, которая соответственно не может выступать в качестве результата образования. Таким образом, хотя индукция и является основным способом традиционного обучения, индуктивный подход не является рациональным при построении систем оценки качества образования.

В контексте быстрых изменений во внешней среде методологически более правильным представляется *четвертый подход*, а именно дедуктивный подход к описанию качества образования. В рамках такого подхода, прежде всего, выделяется достаточно общий (интегративный) показатель, который затем декомпозируется на составляющие. Компетентностная модель к оценке качества подготовки специалистов и представляет собой одно из возможных направлений в рамках дедуктивного подхода.

Для образовательных учреждений, осознавших свои стратегические приоритеты в изменившейся внешней среде и ориентированных на удовлетворение «внутренних» и «внешних» потребностей, важна интерпретация компетенции одновременно как знания и как индикатора деятельности. Знание в современных условиях должно включать также и характеристики деятельности субъекта.

Выбор категории «компетентность» в качестве целевого параметра в системах оценки качества образования не случаен.

Однако открытым остается вопрос о возможной модельной интерпретации компетентности, перспективной для ее диагностики, в том числе и в образовании.

Создание соответствующих подходов должно базироваться на междисциплинарных исследованиях.

## **1.5. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов профессионального образования**

«Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности; способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовому к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности».

Под компетентностным подходом понимается метод моделирования результатов образования и их представления как норм качества образования.

Государственный образовательный стандарт, с точки зрения компетенций, является:

- высказыванием о предметных и универсальных компетенциях, установленных в сотрудничестве разработчиков стандартов с представителями различных специальных групп (с использованием корректных методов анализа рынков труда, мнений и запросов работодателей, выпускников и профессорско-преподавательского состава);
- обоснованием результатов образования, сформулированных в форме активных глаголов действия;
- содержанием образования, необходимым и достаточным для достижения результатов и формирования компетенций;
- оценивающих средств;
- положением о признании личных достижений студентов-выпускников.

Компетентностный подход объединяет значение обоих терминов: «компетентность» и «компетенция».

Компетентностный подход предполагает, что:

- 1) ГОС выступает по преимуществу как образовательный стандарт результата образования;
- 2) сам компетентностный подход является методом моделирования и проектирования результатов образования и их отображения в стандарте.

Проектирование образовательного стандарта с позиций компетентного подхода означает следующее:

1. В ГОС отражен в системном и целостном представлении образа результата образования по завершении образовательной программы.
2. Результаты образования сформулированы в виде признаков готовности студента-выпускника продемонстрировать соответствующую структуру знаний, умений, ценностей.

3. В образовательном стандарте задается структура компетенций, которые должны быть приобретены студентом-выпускником и которые составляют «каркас» всего многообразия результатов обучения. Помимо структуры компетенций следует охарактеризовать взаимосвязи между основными группами компетенций и отдельными, наиболее значимыми, компетенциями. Возможно, потребуется ранжирование состава компетенций на основе различных экспертных оценок выпускников, работодателей, профессорско-преподавательского состава. Допустимы альтернативные варианты (т.е. различные классификации компетенций).

Итак, главным признаком (критерием) компетентностного подхода выступает преемственная направленность стандарта на результаты образования с содержательным обеспечением. В этом смысле, модель ГОС ВПО, ориентированная на «входные», содержательные параметры, должна быть «достроена» ориентацией на результаты образования.

Компетентностный подход позволяет:

- перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания, к чему всегда стремились лучшие советские и российские вузы;
- «снять» диктат объекта (предмета) труда (но не игнорировать его);

Ниже предлагается специфический алгоритм проектирования ГОС профессионального образования в форме вопросника.

1. Какое определение компетенций и компетентности принято разработчиками за основу ГОС ПО и почему?

2. Какова содержательная и структурно-параметрическая модель понятия компетенции?

3. Являются ли проекты новых стандартов в большей мере «стандартами результатов образования» по сравнению с ГОС ПО первого и второго поколений? Как в ГОС ПО трех поколений отражены эволюция результатов образования (РО) и знаний? Какие характеристики РО представлены в проектах образовательных стандартов нового поколения? Каким набором требований записываются РО в

компетентностном подходе в новых образовательных стандартах? Связь ЗУНов и компетенций.

4. Каковы различительные признаки квалификационных уровней и ступеней высшего образования (бакалавр, магистр, дипломированный специалист) с позиции РО и компетентностного подхода (в аспектах академического и профессионального признания)?

5. Как представлены в новых образовательных стандартах модели профессиональных и общих компетенций выпускников вуза?

6. Насколько РО, «заложенные» в ГОС ПО нового поколения, являются легко понимаемыми студентами, работодателями и ГАК? В какой мере ГОС ПО нового поколения являются студентоориентированными?

7. Как в бакалавриате представлены разные ориентации и профили?

8. Предусмотрено ли введение в ГОС ПО нового поколения уровня сформированности тех или иных компетенций как РО?

9. Представлен ли в проектах новых стандартов стандарт оценки результатов образования и компетенций? На какие оценочные процедуры, средства и технологии рассчитан новый ГОС ПО? Предусмотрен ли уровень демонстраций сформированности компетенций как РО?

10. Как связан образовательный стандарт нового поколения с Приложением к диплому (DS)? Каким образом ГОС ПО и разрабатываемая на его основе образовательная программа могут быть отражены в европейском Приложении к диплому DS)?

11. Как в разработке новых образовательных стандартов учтены:

- тенденции глобализации данной профессии;
- опыт вузов – мировых и отечественных лидеров в соответствующей области высшего образования;
- мнение мира труда (проводилось ли изучение спроса на рынке труда выпускников данного профиля и уровня)?

12. Как в ГОС ПО отражены индивидуальные, академические и профессиональные потребности, а также запросы рынка труда?

13. Как обеспечивается «прозрачность» ГОС ПО с точки зрения международных критериев «прозрачности» (отражение «прозрачности» через формулирование РО и компетенции; «прозрачность как условие признания»)?

14. В каком соотношении по составу компетенций находятся квалификации выпускников вузов – бакалавров и выпускников техникумов и колледжей (со средним профессиональным образованием повышенного уровня)?

15. В каком соотношении по составу компетенций находятся квалификации выпускников вузов – магистров и выпускников аспирантуры (послевузовское профессиональное образование)?

16. Использована ли кредитная система ECTS или иная) в проекте ГОС ПО нового поколения? Как структурируется образовательный стандарт в кредитных единицах (кредитное измерение ГОС ПО)?

17. Как реализована трехкомпонентная структура ГОС ПО нового поколения (федеральный, региональный и вузовский компоненты)?

18. Каково соотношение в новых ГОС ПО «целей-задач-результатов образования-компетенций»?

19. Заложены ли имманентно в новых ГОС ПО адекватные компонентностному подходу образовательные технологии?

20. В какой мере в новом ГОС ПО отражены прогнозные параметры (в части развития предметной области и профессии)?

21. Является ли проект стандарта результатом деятельности только академического сообщества или в его разработке принимали участие и другие заинтересованные стороны?

22. Как учитывались параметры (черты) модели современного специалиста, представленной в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года?

## **1.6. Обобщенная оценка проблем реализации компетентностной модели в образовательной системе гражданской авиации**

Образовательная система гражданской авиации состоит из совокупности учебных заведений высшего (университеты, академии, институты) и среднего (колледжи) профессионального образования, а также подсистемы переподготовки и повышения квалификации специалистов.

Специфика отраслевой образовательной системы определяется следующими обстоятельствами:

- повышенной ответственностью за результаты труда специалистов, т.к. они напрямую связаны с проблемой безопасности воздушного транспорта;
- жесткими требованиями по качеству профессиональной подготовки авиаперсонала;
- высокой ответственностью при принятии решений, которая сопряжена с высокой ценой и возможностью катастрофических последствий в случае принятия неадекватного решения;
- необходимостью принятия ответственных решений в условиях жесткого лимита времени;
- наличием критерия безопасности воздушного транспорта, который накладывает свои, жесткие требования на все аспекты профессиональной деятельности авиа персонала.

В условиях компетентностного подхода (competence-based education – СВЕ) вся эта специфика накладывает свои требования на процедуры решения соответствующих проблем образования, что заставляет искать новую научно-методическую базу. С этих позиций важно сформулировать те проблемы СВЕ-подхода, решение которых создает системную основу внедрения новой парадигмы образования (рис. 1.4).

При этом следует отметить некоторые характеристики внешней среды, в условиях которой реализуется СВЕ-подход:

- существенная нестабильность рынка труда;



Рис. 1.4. Проблемные области реализации СВЕ-подхода

- нестабильность социально-экономической системы;
- ускорение темпов устаревания знаний;
- профессиональная мобильность авиаперсонала;
- навыки социализации специалиста;
- переход от парадигмы преподавания (передачи информации) к парадигме научения (передачи потенциала к действиям).

Для системы профессионального образования, кроме указанных характеристик, исходными являются выходные параметры системы школьного образования, рекомендации Болонской декларации и документов, принятых в ее развитие и результаты внедрения в практику ЕГС-единого государственного экзамена. Иными словами, часть СВЕ-подхода реализуется в школе, включая проектирование соответствующих компетенций (рис. 1.4).

В качестве проблемных областей реализации компетентностного подхода можно выделить следующие:

- модель специалиста;
- формирование профессиональных профессий;
- государственные образовательные стандарты;
- содержание профессионального образования;
- средства, методы и формы образовательной деятельности;
- результаты образовательной деятельности;
- качество профессионального образования.

Суть проблемы в каждой области состоит в следующем:

1. Модель специалиста. Проблемность определяется системными противоречиями социальных групп, заинтересованных в конкретном специалисте. К ним относятся представители промышленности, государства и образования, причем, внутри этих социальных групп также есть свои системные противоречия. Проблема - нахождение компромисса.
2. Формирование профессиональных профилей. Проблемой здесь является возможность адекватного исследования личности специалиста, формирование его психологического и социального портрета, гармоничного сочетания его возможностей и предпочтений с профессиональными и социальными компетенциями.
3. Государственные образовательные стандарты. Проблема в оптимальности, поскольку достаточно много противоречивых критериев, например: объем содержания и стоимость обучения, временные параметры и ресурсы и т.д.
4. Содержание профессионального образования. Вечное противоречие между объемами фундаментальных и прикладных знаний, между объемом государственной, региональной и вузовской компонентами.
5. Средства, методы и формы образовательной деятельности. Проблемы в личности преподавателя и студента, методах формирования адаптивной обучающей среды в условиях далеко не всегда дружественной внешней среды.
6. Результаты образовательной деятельности. Проблема в противоречии между исторически сложившейся квалификационной, предмето-центрической, дисцип-

линарной системой подготовки специалистов и необходимостью оценивать конечные результаты в рамках компетентностной модели.

7. Качество профессионального образования. Проблема в формировании модели качества адекватной СВЕ-подходу и создании соответствующей системы оценочных средств, включая завершающий этап.

## **1.7. Постановка задачи диссертационного исследования**

**Объект** диссертационного исследования: система менеджмента качества образовательного учреждения.

**Предмет** исследования: компетентностная модель образования и методы ее реализации в системе менеджмента качества образовательного учреждения.

### **Проблема.**

Ключевая проблема современного профессионального образования состоит в следующем противоречии:

*С одной стороны:* постиндустриальному обществу требуются «работники, владеющие знаниями», знание становится новой формой капитала, больший объем знаний, которыми владеет организация, дает большие конкурентные преимущества, считается уровень неопределенности и рисков при принятии соответствующих решений.

*С другой стороны:* современная система профессионального образования, реализующая традиционный объяснительно-иллюстративный тип обучения, не может обеспечить новые требования общества.

**Гипотеза** исследования: реализация компетентностной модели позволяет повысить качество профессиональной подготовки авиационного персонала и гармонизировать параметры образовательной системы учебного заведения с Европейскими требованиями в рамках Болонского процесса.

**Концепция** исследования: как система взглядов автора концепция включает в себя некоторые положения, которые легли в основу диссертационного исследования:

1. Россия вступила в Болонский процесс, взяв на себя определенные обязательства по гармонизации нормативной и юридической базы профессионального образования с соответствующей базой Европейского сообщества, что требует серьезных научных исследований как в части, касающейся изучения опыта Европейской системы образования, так и в части, касающейся совершенствования отечественной системы профессионального образования.
2. Следует признать и принять те серьезные, принципиальные тенденции, которые складываются в экономике нашей страны, в обществе в целом, поскольку именно здесь формируются требования к специалистам – продукту деятельности системы профессионального образования.
3. Европейское сообщество, поставив своей целью формирование единого образовательного пространства, отразило свои подходы, адекватные вызову времени, в Лиссабонской конвенции и документах Болонского процесса. Во главу угла в разработке нормативных требований в сфере образования европейские государства выдвигают компетентность выпускника учебного заведения. Под этим понимаются интегрированные характеристики качества подготовки специалистов. Компетентностная модель предполагает сдвиг от академических норм оценки к внешней оценке профессиональной и социальной подготовленности выпускников.
4. В ходе реформирования системы образования в России в последние годы также делаются значительные акценты на компетентностный подход. Так, в «Концепции модернизации образования на период до 2010 года» изменение содержания образования представлено как «новая система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. современные ключевые компетенции».
5. Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования требует, прежде всего, научного исследования и разработки соответствующих методов и методологии.
6. Особо важную роль в реализации компетентностного подхода играют методы оценки качества подготовки специалистов, в основу разработки которых должна быть положена компетентностная модель.

7. Разработка методов реализации компетентностной модели должна осуществляться в рамках системы менеджмента качества образовательного учреждения.
8. Решение комплекса задач, связанных с формированием иерархической структуры компетенций и обеспечивающих их совокупностью знаний, умений, навыков и содержания образования сопровождается возникновением конфликтов между заинтересованными субъектами, разрешение которых возможно на основе теории компромисса.

**Цель** диссертационного исследования: повышение качества профессиональной подготовки авиационных специалистов на основе методов реализации компетентностного подхода.

**Задачи:**

1. Исследовать проблемы современной системы профессионального образования в России.
2. Проанализировать требования к системе профессионального образования, определяемые Болонским кризисом.
3. Разработать методику формирования комплекса компетенций для авиапersonала по специальности.
4. Разработать методику формирования компромисса при реализации компетентностной модели.
5. Разработать компетентностную модель процессов в системе менеджмента качества образовательного учреждения гражданской авиации.
6. Разработать подсистему компетентностной оценки качества в системе менеджмента качества образовательного учреждения.
7. Разработать методику квалиметрической оценки компетенций.

**Выводы к главе 1.**

1. В современном постиндустриальном обществе, которое характеризуется пересмотром многих устоявшихся концепций, «знание» становится ключевой категорией новой экономики.

2. Главной проблемой профессионального образования становится проблема проектирования таких систем менеджмента качества и систем стандартизации, которые бы опирались на интерпретацию знания, адекватную постиндустриальному обществу и значимую для социальных партнеров, прежде всего работодателей.
3. На данном этапе развития общества можно говорить о существовании сложившейся тенденции перехода от квалификационного подхода в профессиональном образовании к компетентностному, что особенно актуально для гражданской авиации.
4. В силу консервативности образовательной системы и ее субъектов в профессиональном образовании остается доминирующим традиционный, объяснительно-иллюстративный тип обучения, в результате чего педагогическая система в колледже или вузе несмотря на изменившуюся социально-экономическую ситуацию, новую нормативно-правовую и экономическую базу деятельности образовательных учреждений, официально провозглашенные новые цели, осталась по своей сути практически без изменения.
5. Внедрение компетентностного подхода в профессиональном образовании означает изменение всей педагогической системы профессиональной школы, переход к новому типу обучения и воспитания. Что предполагает длительный процесс осмыслиения, исследований, разработок и принятия научно обоснованных и административно взвешенных решений.
6. Выбор категории «компетентность» в качестве целевого параметра в системах менеджмента качества образовательного учреждения вполне обоснован, поскольку результаты образования являются качественно различными и не могут быть механически просуммированы.
7. При реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании возникает целый ряд конфликтных ситуаций, включающих в себя группы субъектов и разного рода предметы конфликта, для разрешения которых наиболее рационально применение стратегии компромисса.

## **Библиография к главе 1**

Исследование проблем постиндустриального общества в связи с образованием представлено в работах [      ].

Тенденция перехода от квалификационного подхода образования к компетентностному представлена в публикациях [      ].

Суть и проблемы Болонского процесса изложены в работах [      ].

Специфика среднего специального образования представлена в статьях и документа [      ].

Компетентность и компетенции: понятия, определения, примеры [      ].

Качество профессионального образования [      ].

Стандарты профессионального образования [      ].

Система менеджмента качества [      ].

Теория конфликта и компромисс [      ].