

Key words: specific features of families with children with development disabilities CWD, children disturbed in physical and psychic development, visually or hearing impaired children, with a psychic development delay, with a severe speech disorder, children with behavioral (ADHS) and communicative disturbances, children suffering complex development disorder, mother's and father's attitude towards their disabled child, dynamics of a conjugal family relationship "before" and "after" the birth of a disabled child and "now".

Efimova Olga S. – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Psychology of Labour and Psychological Counselling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

А.Е. Кузьминский

Отношение преподавателей к компетентностному подходу в высшем образовании

В статье представлен анализ результатов исследования в рамках проблематики психологии образования высшей школы, посвященного некоторым вопросам, касающимся внедрению в отечественное образование компетентностного подхода. Целью исследования является выяснить отношение преподавателей к реализации компетентностного подхода в отечественном высшем образовании, и, в частности, насколько они осведомлены об этом, их представление о соотношении этого подхода с образовательными программами и преподавательской деятельностью.

Ключевые слова: компетентностный подход, Болонский процесс, образовательные компетенции, педагогическая деятельность, высшее образование.

Присоединение России к Болонскому процессу является ключевым событием, влияющим на всю систему отечественного высшего образования последние 15 лет. Его последствия изменили структуру, облик, систему

отношений в среднем и высшем образовании. Несмотря на то, что преподаватели уже полтора десятка лет существуют в рамках этого процесса, в сообществе нет консолидированного мнения по данному вопросу: для одних это уж свершившийся факт, для других – неясный, внешне навязанный феномен, а часть преподавателей не имеют определенного представления о данном процессе.

Между тем, значимость Болонского процесса возводится его сторонниками в высшую степень, называя данный процесс не иначе как «второй педагогической революцией». Л.С. Гребнев, опираясь на работы исследователей Болонского процесса В.И. Байденко и Н.А. Селезневой, пишет в своей работе: «нынешняя, вторая педагогическая революция тоже гуманистична, но совсем по-другому. Ее направленность выражается... высказыванием “student-centred learning”. Но здесь мы сталкиваемся с трудностью его перевода на русский язык – то ли «студентоцентрированное обучение», то ли “студентоцентричное”» [2, с. 15].

Неотъемлемым понятием от Болонского процесса является «компетентностный подход», призванный выступать основой для создания модели образования. Изначальная идея реализации компетентностного подхода в высшем образовании нацеливалась на разрешение ряда противоречий. В.Е. Медведев и Ю.Г. Татур, исследуя компетентностный подход на первом этапе его реализации в отечественном высшем образовании, такими противоречиями назвали несоответствие между сложившейся практикой в системе российского образования и необходимостью учитывать запросы и ожидания рынка труда; между законодательно провозглашенным гуманистическим характером образования и образом выпускника в действующих ГОС ВПО, где он лишен личностных, в первую очередь нравственных, качеств; между применяемыми в образовательном процессе методами и средствами и необходимостью учета интегративной природы деятельности специалиста любого профиля, что способствовало бы объединению дисциплинарных знаний в единое целое; между стремлением нашего государства к созданию единого с европейским сообществом рынка труда и образовательных услуг и отсутствием достаточной поддержки со стороны отечественной высшей школы [5, с. 47].

В комплексности образовательных компетенций заложена дополнительная возможность представления образовательных стандартов в системном виде, допускающем построение надежных измерителей по проверке успешности их освоения обучающимися. С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки обучающихся,

связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

Такое понятие, как образовательная компетенция, является специфическим для российского опыта реализации компетентностного подхода в системе образования, оно не встречается в образовательных системах других стран Болонского процесса. На это обращает внимание А.В. Хуторской: «Мы ввели понятие “образовательная компетенция”, чего не было в европейском понятийном аппарате. В отличие от профессиональных компетенций, образовательные относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей» [10, с. 86].

Образовательные компетенции – это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности обучающегося по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности. Данное понятие рассматривается как комплексная структура. А.В. Хуторской описывает семь групп ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная [10, с. 86].

Между тем, сам компетентностный подход в современной его практике реализации в отечественной высшей школе порождает свои противоречия. Очевидно, что для эффективной его реализации необходимо последовательное продолжение осуществления реформ и, как отмечает А.А. Вербицкий, «переход к компетентностному образованию потребует существенных изменений во всех звеньях педагогической системы» [1, с. 33].

Нельзя сказать, что и сегодня вопрос, поставленный И.А. Зимней 15 лет назад: «может ли быть один, в данном случае компетентностный, подход единственной определяющей образование основой его организации» [4, с. 8], является неактуальным. Несмотря на то, что компетентностный подход уже несколько лет реализуется в отечественном высшем образовании, этот процесс никак нельзя считать завершенным, и связанные с ним реформы продолжают. Разработка образовательных стандартов (ФГОСов) находится в процессе постоянного совершенствования. Частое изменение внешних требований к оформлению образовательных программ вызывает неприятие в преподавательском сообществе. Это приводит к требованиям ревизии самого подхода.

В связи с этим следует обозначить первую проблему: соотношение компетентностного подхода с образовательными программами, реализуемыми в вузах. Эту проблему, в том числе критически, раскрывают В.С. Сенашенко и Т.Б. Медникова: «“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”» [6, с. 36].

Другая проблема состоит в отсутствии четкого понимания содержания предметно-понятийного аппарата компетентностного подхода. Проблема заключается в том, что по выражению Г.А. Готовой, «компетенции часто недостаточно операционализированы, адекватные средства их диагностики и формирования не разработаны» [9, с. 22]. Отсутствие четкого определения понятий компетентностного подхода и их операционализации приводит к разногласиям в понимании и множественности толкований сути компетенций.

Две обозначенные проблемы находятся во взаимосвязи, которую определяет О.А. Донских в последовательной критике реализации компетентностного подхода. По мнению автора, проблема его внедрения «связана с тем, что, смешав две трактовки компетенций, ему, этому подходу, придали несообразно большое значение. В частности, используя такой инструмент, как стандарты, в профессиональную подготовку ввели в качестве целей умения и навыки, относящиеся к социализации вообще» [3, с. 44].

Третьей проблемой является необходимость реализации компетентностного подхода в педагогической деятельности преподавателей. В данном вопросе важно отметить непосредственную характеристику роли преподавателя, поскольку в результатах его деятельности заключается успешность применения подхода. Одна из составляющих этой проблемы заключается в том, что Л.А. Сивицкая и Л.Г. Смышляева называют в своей работе «дефицитом методической готовности» преподавателей [8, с. 52].

Проведенное автором исследование имело своей целью прояснить отношение преподавателей к компетентностному подходу по трем обозначенным проблемам.

Следует отметить, что уже существуют работы по опросу мнения преподавателей, главным образом в контексте реформ образования в России, проводимых вследствие присоединения к Болонскому процессу и принятия компетентностного подхода в качестве основы образовательной модели (хотя исследователи «реформ образования» зачастую не видят необходимости объяснять эту связь для своих респондентов).

В исследовании С.Б. Серяковой и Л.Ф. Красинской, осуществленном с позиции социологии образования, по результатам опроса отношение к проводимой реформе у респондентов неодинаково: 63,4% относятся к ней отрицательно, четверть преподавателей (24,7%) затруднились ответить однозначно, одобряют реформу только 11,9% опрошенных, из них большинство – молодежь [7, с. 24].

Из этого опроса очевидно, что в 2013 г. большинство опрошенных преподавателей негативно относились к проводимым реформам в высшем образовании. В то же время при рассмотрении структуры этого опроса обращает на себя внимание тот момент, что авторы выстраивают некую препозицию отношения своих респондентов к исследуемому явлению. В частности, в опросе выясняется мнение преподавателей о сокращении неэффективных вузов и подразделений, сокращении лекционных часов, ставок преподавателей, необходимости повышения заработной платы работников образования. И включая такие чувствительные для преподавателей социально-экономические аспекты их профессиональной деятельности, исследователи получают большинство отрицательных ответов по варианту высказывания, что «проводимая реформа высшего образования способна повысить качество профессиональной подготовки студентов» [7, с. 24].

Нисколько не преуменьшая важность социально-экономических факторов в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы и возможное влияние этих факторов на отношение преподавателей к компетентностному подходу, в нашем исследовании мы рассматриваем проблему с позиции психологии образования и в качестве предмета исследуем непосредственно компетентностный подход в его реализации в отечественном образовании.

В исследовании проблемы отношения преподавателей вузов к компетентностному подходу проводился опрос преподавателей как метод сбора первичной вербальной информации, основанной на опосредованном (анкета) социально-психологическом взаимодействии между исследователем и респондентом.

Психологический аспект полученной при помощи опроса мнения преподавателей информации заключается в том, что предметом оценки является отношение преподавателей к компетентностному подходу. Опросник включал в себя следующие смысловые блоки.

Первый блок нацелен на выяснение общей осведомленности о Болонском процессе в высшем образовании, понимания термина «компетентностный подход», а также информации о том, где преподаватели могли сталкиваться и откуда они получали сведения о компетентностном подходе

и образовательных компетенциях. Также в этом блоке задан вопрос о том, как опрашиваемые преподаватели оценивают знание студентов о компетентностном подходе.

Второй блок рассматривает компетенции в основных образовательных программах (ООП). Здесь оценивалось соотношение компетенций с образовательным стандартом, назначение компетентностного подхода, мнения о том, что должны содержать образовательные компетенции и как их необходимо описывать в образовательных стандартах, а также общая оценка преподавателями степени реализации компетентностного подхода в отечественном высшем образовании на сегодняшний день.

В третьем блоке анализировалась проблема применения преподавателями высшей школы компетентностного подхода в педагогической деятельности. Здесь рассматривались следующие вопросы: насколько преподаватели готовы реализовывать образовательные компетенции, заложенные в ООП вузов в учебных дисциплинах; какое количество компетенций должна включать конкретная дисциплина; как преподаватели видят дальнейшие возможности применения компетентностного подхода в своей профессиональной деятельности.

Основными качественными признаками респондентов в данном исследовании определены: опыт (стаж) вузовской педагогической деятельности, наличие ученой степени. Объективность и разнообразие оценок достигались благодаря широкому охвату различных направлений высших учебных заведений и преподаваемых учебных дисциплин. Учитывались также возраст и пол, что позволяло выявить дополнительные психологические нюансы отношения к исследуемой проблеме.

Всего отобрано и опрошено 145 преподавателей московских вузов: Военный университет Министерства обороны – 37 (25,3%), Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) – 31 (21,2%), Московский педагогический государственный университет – 15 (10,2%), Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана – 15 (10,2%), Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина – 12 (8,2%), Российский государственный гуманитарный университет – 11 (7,5%), Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел РФ – 10 (6,8%), МГУ им. М.В. Ломоносова – 8 (5,4%), Московский государственный институт культуры – 4 (2,7%), Финансовый университет при Правительстве РФ – 1 (0,6%), Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС») – 1 (0,6%).

Преподаватели представляли следующие учебные дисциплины: технические – 17 (11,6%), социология – 33 (22,6%), психология – 23 (15,7%), педагогика – 17 (11,6%), право – 17 (11,6%), управление – 14 (9,5%), экономика – 8 (5,4%), журналистика – 7 (4,8%), политология – 4 (2,7%), философия – 2 (1,3%), история – 2 (1,3%), режиссура – 1 (0,6%), всего 128 (87,6%) гуманитарных и 17 (11,6%) технических дисциплин.

Уровень квалификации преподавателей характеризуется следующими показателями: без степени – 36 (24,8%), кандидаты наук – 84 (57,9%), доктора наук – 25 (17,2%).

Опрашивались преподаватели в возрастном диапазоне от 25 до 80 лет, при среднем возрасте 47 лет, и со стажем работы от 1 до 50 лет, при среднем стаже 19 лет. Преподаватели без степени имели стаж от 1 до 38 лет, при среднем стаже 13 лет, кандидаты наук – стаж от 2 до 50 лет, при среднем стаже 19 лет, стаж докторов наук от 15 до 50 лет, при среднем стаже 28 лет.

Данная работа позволила получить общее представление об отношении преподавателей к компетентностному подходу. Разделение ответов респондентов по признаку острепенности преподавателей показало различие в отношении к исследуемому явлению в академической среде. Обобщение результатов опроса, а также изучение некоторых единичных комментариев, оставленных респондентами в анкетах, позволяет разделить преподавателей на несколько групп по отношению к компетентностному подходу.

Малочисленную группу составляют преподаватели, которым ничего не известно или известно мало и о Болонском процессе, и о компетентностном подходе. К этой группе относятся преподаватели как без степени, так и со степенью кандидатов наук. Их стаж работы варьируется от минимального до тридцати лет. По крайней мере половина из таких преподавателей относится к техническим дисциплинам. Из всех респондентов только 8 (5,5%) ответили, что им ничего не известно о Болонском процессе реализации компетентностного подхода, либо ничего не ответили, в том числе 4 преподавателя без степени, 4 кандидата наук и ни одного доктора наук.

Следующую группу можно условно назвать группой «сторонников компетентностного подхода» или преподавателей, лояльных к его реализации. К этой группе относятся респонденты, согласившиеся с представленным в опроснике вариантом ответа: «В настоящее время компетентностный подход в достаточной мере реализован в отечественном высшем образовании», так отвечали 17 преподавателей (11,7%), в том числе 1 преподаватель без степени, 15 кандидатов наук и 2 доктора наук. Это преподаватели, достаточно

осведомленные по данному вопросу, стремящиеся реализовывать компетентностный подход в своей педагогической деятельности и являющиеся сторонниками четкого следования положениям образовательного стандарта. Характерный комментарий преподавателя, отнесенного к данной группе: «уже минимум 10 лет это реалии нашего образования».

Критически настроенных преподавателей также можно условно разделить на несколько групп.

Из ответов и комментариев респондентов можно сделать вывод о наличии устойчивой группы преподавателей, не принимающих идеи компетентностного подхода и не считающих правильным его принятие. С формулировкой ответа: «Вы не видите будущего в развитии компетентностного подхода в отечественном высшем образовании» согласились 31 респондент (21,4%), в том числе 3 преподавателя без степени, 20 кандидатов наук, 8 докторов наук. Среди комментариев указывается на то, что компетентностный подход изжил себя, что он чужд отечественному образованию и что «знанийный» подход в образовании имел большие преимущества.

Другую группу преподавателей можно условно обозначить как «критически рефлексирующих» по поводу реализации компетентностного подхода. Здесь отмечается не отрицание самой идеи, но критика внедрения подхода в систему отечественного образования. Большинство опрошенных преподавателей согласились со следующей формулировкой ответа: «Компетентностный подход еще не нашел полной реализации в отечественном высшем образовании». Так ответили 88 респондентов (60,7%), в том числе 29 преподавателей без степени, 46 кандидатов наук и 13 докторов наук. В комментариях отмечались разрыв образования с практикой и несовместимость образовательных компетенций с профессиональными стандартами.

Другое направление критики, отображенное во многих комментариях, – это излишняя бюрократизация и формализация работы преподавателя с образовательными стандартами. Преподаватели требуют большей гибкости в образовательном процессе и отмечают необходимость пересмотра реализации компетентностного подхода.

Среди ограничений данного исследования следует отметить небольшой объем выборки респондентов и неравномерность ее структуры. В исследовании представлены результаты опроса только преподавателей московских вузов. Среди опрошенных преобладают преподаватели социо-гуманитарных наук, преподаватели естественных и технических наук представлены в меньшей степени. При дальнейших исследованиях вопроса желательно иметь представление о мнении преподавателей из различных регионов России и преподавателей, занятых в различных областях наук.

В будущих исследованиях необходимо провести более подробную характеристику и выявление аспектов в проблеме отношения преподавателей к реализации компетентного подхода. Для этого необходимо расширять тематику опроса, а также проводить интервью с преподавателями.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования. Что требует переход к компетентному образованию? // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 3–6.
2. Гребнев Л.С. Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой) // Высшее образование в России. 2018. № 1. С. 5–18.
3. Донских О.А. Дело о компетентном подходе // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36–45.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004.
5. Медведев В., Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.
6. Сенашенко В. С., Медникова Т. Б. Компетентный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 34–46.
7. Серякова С. Б., Красинская Л. Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 22–30.
8. Сивицкая Л. А., Смышляева Л. Г., Смышляев А. В. Реализация компетентного подхода в высшей школе: дефициты методической готовности преподавателей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 12. С. 52–55.
9. Современные технологии обучения и воспитания: Монография / О.Н. Волобуева, Г.А. Глотова, А.Х. Гусева и др. Новосибирск, 2017.
10. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85–91.

Кузьминский Антон Евгеньевич – аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; старший преподаватель кафедры «Управление персоналом», Московский авиационный институт (НИУ)

E-mail: xerton@mail.ru

A. Kuzminsky

The attitude of lecturers to a competence-based approach in higher education

The article presents the analysis of the research results in the area of psychology of education in higher school. It is dedicated to the issues of a competence-based implementation in national education. The aim of the study is to find out the attitude of teachers to the implementation of a competence-based approach in national higher education, in particular, their insight into a correlation of this approach, educational programs and teaching profession.

Key words: competence-based approach, the Bologna process, educational competencies, teaching profession, higher education.

Kuzminsky Anton E. – postgraduate student at the Department of Psychology of Education and Pedagogics of Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; senior lecturer at the Departments of “Human resource management”, Moscow Aviation Institute (National Research University)