

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ МНОГОУРОВНЕВОГО НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мальчик А.Г.¹, Жигалов В.Н.²

¹Юргинский технологический институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Юрга (652055, Кемеровская область, г.Юрга, ул. Ленинградская, 26), e-mail: ale-malchik@yandex.ru

²ГБОУ СПО Юргинский технологический колледж, г. Юрга (652055, Кемеровская область, г.Юрга, ул. Заводская, 18), e-mail: jigalov@ngs.ru

Статья посвящена проблеме формирования ключевых компетенций студентов в системе непрерывного профессионального образования. В настоящее время до сих пор не существует общепризнанного определения термина «компетентность», однозначного ответа на вопросы о моделях формирования компетенций, нет единства взглядов относительно практической реализации компетентностной модели образования. В данной работе проанализированы три возможные стратегии включения профессиональных компетенций в образовательный процесс профессиональной школы: 1) стратегия введения дополнительного содержания образования (концентрация в виде дополнительных учебных спецкурсов или распределение в рамках всего учебного плана путем «встраивания» во многие учебные дисциплины); 2) стратегия изменения педагогических технологий, т.е. способов освоения содержания образования; 3) комбинированная стратегия. Показано, что при таком подходе ключевые компетенции как новые образовательные результаты будут реализовывать интегрирующую функцию, создавая особый метапредметный контекст ПО.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, модель формирования компетенций, непрерывное профессиональное образование

MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE MULTI- LEVEL STUDENTS OF CONTINUING EDUCATION

Malchik A.G.¹, Zhigalov V.N.²

¹Yurga Institute of Technology (branch) of Tomsk Polytechnic University, Leningradskaya str.26, 652055, Yurga, Kemerovskaya oblast, Russia, e-mail: ale-malchik@yandex.ru

² Jurgin Technological College, Zavodskaya str.18, 652055, Yurga, Kemerovskaya oblast, Russia, e-mail: jigalov@ngs.ru

The article deals with the formation of the key competencies of students in continuing professional education. Currently, up to now there is no universally accepted definition of the term "competence", a clear answer to questions about the model of formation of competencies, there is no unity of views on the practical implementation of competency-based education model. In this paper we analyzed three possible strategies for the integration of professional competencies in the educational process of vocational schools: 1) a strategy for the introduction of additional educational content (concentration in the form of additional training or special courses distribution across the curriculum by "embedding" in many disciplines); 2) strategy changes pedagogical technologies, ie ways of development of educational content; 3) a combination of strategies. It is shown that in this approach the core competencies as new educational outcomes will implement an integrating function, creating custom software metapredmetny context.

Keywords: professional competence, a model of competencies, continuing vocational education

Несмотря на то, что компетентностный подход в образовании во многих развитых странах мира с середины 80-х годов прошлого столетия постепенно приобрел характер устойчивой образовательной практики, уровень его теоретического обоснования остается неудовлетворительным. Доказательством этого выступает противоречивая, неоднозначная понятийная система, современные дискуссии по которой не только не прекращаются, но и нарастают, о чем свидетельствует рост публикаций по этой тематике в зарубежной и

отечественной научной литературе, и недостаточная развитость аналитических моделей, используемых в процессе проектирования, реализации и оценки результатов компетентностно-ориентированного образования.

Критический анализ имеющихся подходов, представленных в работах В.А.Болотова, И.А.Зимней, В.В.Серикова, Б.Мэнсфильда, А.А.Пинского, Дж.Равена, А.В.Хуторского, Б.Д.Эльконина и других исследователей, к определению категорий «компетентностный подход в образовании», «компетентностная модель образования», «компетентностно-ориентированное образование» позволил выделить инвариантное семантическое поле существующих определений и сформулировать рабочее определение рассматриваемого понятия. Компетентностный подход в профессиональном образовании фиксирует новую (компетентностную) модель образования, то есть такую систему целеполагания, планирования, организации и оценки, в которой основным образовательным результатом выступает профессиональная компетентность и составляющие ее специальные и ключевые компетенции выпускников. Компетентностно-ориентированное образование, как реальный конструкт, представляет собой реализованную в педагогической практике компетентностную модель образования. Таким образом, «подход» и «модель» - это теоретические построения, формы проектирования педагогической действительности, а «компетентностно-ориентированное образование» - форма осуществления педагогического проекта в практике.

Практическая реализация компетентностной модели образования позволяет разрешить два противоречия между структурой профессиональной деятельности и структурой подготовки к ней, которые признаются всеми исследователями: между принципиально интегративным, метапредметным характером реальной профессиональной деятельности и предметно-дисциплинарным структурированием содержания ПО; между принципиально «заданным» характером профессиональной деятельности, которая организована как система последовательно и/или параллельно решаемых профессиональных задач различной степени сложности и нетривиальности, и преобладанием знаниевого формата содержания учебного материала и соответствующих ему способов оценки/сертификации образовательных результатов [3,4].

Анализ зарубежных и российских источников показал, что в настоящее время не существует общепризнанного определения термина «компетентность» («профессиональная компетентность»), однако, выработано единое смысловое поле складывающейся концепции компетентности, включающее в себя общее понимание того, что компетентность: а) относится к личности обучающегося (студента); б) не сводится к знаниям, умениям,

навыкам, хотя и проявляется в них; в) может развиваться и, соответственно, диагностироваться в специальном образом организованной учебной деятельности студентов.

Наиболее часто исследователи выделяют такие профессиональные понятия по отношению к компетентности как «способность» и «готовность». На наш взгляд, феномен готовности человека к деятельности включает в себя способность (умения) осуществлять эту деятельность и мотив (стремление) к ее реализации. Профессиональная компетентность личности как готовность мобилизовать персональные ресурсы (организованные в систему знания, умения, способности и личностные качества), необходимые для эффективного решения профессиональных задач в типовых и нестандартных ситуациях, включает в себя специальные профессиональные компетенции и ключевые компетенции как интегрированный результат образования. Первые представляют собой способность личности к эффективному решению определенного класса профессиональных задач (проектировочные, диагностические и т.д.) адекватно конкретной ситуации, вторые – инварианты относительно вида и типа профессиональной деятельности. Первые могут быть сформированы (и оценены) в рамках одного или нескольких учебных предметов, вторые – принципиально надпредметны. Развитие и тех, и других связано с процессом «оспособления» человека, т.е. овладения им способом деятельности (развития способности).

Компетенции не исключают знаний, умений и навыков, хотя и принципиально отличаются от них. От знаний – тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о ней. От умений – тем, что компетенции могут применяться к решению разного рода задач и в различных ситуациях (обладают свойством переноса). От навыков – тем, что они осознаны и не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в типовой, но и нестандартной ситуации. Таким образом, профессиональная компетентность – это владение человеком определенным набором специальных и ключевых компетенций, включающее ценностное отношение к профессиональной ситуации, в рамках которой он действует.

В работе проанализирована совокупность терминов, которые в зарубежных и отечественных исследованиях используются как синонимы понятия «ключевые компетенции» (key skills или key competences): «сердцевинные компетенции» (core skills), «основные или базовые компетенции» (base skills), «широкопрофильные компетенции» (trans-ferable competences), «базовые навыки», «основные навыки» и другие. Рассмотрено соотношение понятий «ключевые компетенции», «функциональная грамотность», «общеучебные умения и навыки».

В современных зарубежных и отечественных публикациях отражены попытки операционализировать понятие «ключевые компетенции», общее описание которых, как

правило, недиагностично («способность работать с информацией», «готовность к решению проблем» и т.д.), в целях реализации квалиметрических процедур. Чаще всего ключевые компетенции редуцировались до совокупности умений (skills), поскольку именно они поддаются измерению [2].

Исследование технологических ресурсов современной образовательной практики позволяет констатировать, что в деятельностном режиме может использоваться большинство известных технологий и методов обучения, если они реализуют субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса, при котором происходит снижение внешней (поведенческой) активности педагога и «перераспределение активности» от преподавателя к студенту. Переход в интерактивный режим инициируется сменой ролевого репертуара преподавателя: от традиционных «ментора», «информатора», «оценщика» к позициям «консультанта», «тьютора», «фасилитатора», «модератора», «супервизора», не предполагающим прямого педагогического воздействия на обучающегося.

Для достижения таких «деятельностных» образовательных результатов как КК особенно эффективны: технология «портфолио», метод проектов, игровые технологии, все разновидности «case-study» (метод инцидента, анализа ситуаций и т.д.), технология малых групп, модульно-компетентностная технология, тренинг и супервизия (для системы образования взрослых, позволяющей использовать работу с личным и профессиональным опытом обучающихся). Все их объединяет принципиальная замена роли преподавателя как преимущественно «транслятора знаний» на преобладание обобщенной педагогической позиции «организатора образовательной среды».

Проанализированы три возможные стратегии включения КК в образовательный процесс профессиональной школы: 1) стратегия введения дополнительного содержания образования (концентрация в виде дополнительных учебных спецкурсов или распределение в рамках всего учебного плана путем «встраивания» во многие учебные дисциплины); 2) стратегия изменения педагогических технологий, т.е. способов освоения содержания образования; 3) комбинированная стратегия. Показано, что при таком подходе КК как новые образовательные результаты будут реализовывать интегрирующую функцию, создавая особый метапредметный контекст ПО.

На базе первичных информационных источников (результаты выборочного опроса работодателей Кемеровской области, в которых зафиксированы требования работодателей к качеству соискателей вакансий, и других) был сформирован перечень и покомпонентный состав КК как образовательных результатов системы ПО:

1) информационная компетенция (интерпретировать, систематизировать, критически оценивать, анализировать полученную информацию с позиции решаемой профессиональной

задачи; использовать и обрабатывать полученную информацию при планировании и реализации профессиональной деятельности в ситуативном контексте; представлять имеющуюся информацию в различных форматах в соответствии с запросом потребителя информации, в том числе – в виде таблиц, графиков, диаграмм и т.д.);

2) социально-коммуникативная компетенция (соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп в процессе профессиональной деятельности; привлекать других людей и социальные институты к решению профессионально-значимых задач; продуктивно взаимодействовать с членами группы (команды), решающей общую профессиональную задачу; грамотно оформлять необходимые в деятельности документы и материалы; представлять и цивилизованно отстаивать собственную точку зрения в диалоге и публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и ценностей других людей и т.д.);

3)компетенция в решении проблем (анализировать социально-профессиональные ситуации, «видеть» проблемы, преобразовывать проблемы в задачи, принимать решения, ставить реальные и диагностические цели, определять стратегии решения проблем и приоритетов деятельности, анализировать ресурсы и рассчитывать риски в профессиональной деятельности, планировать и организовывать профессиональную деятельность, рефлексировать ее результаты и вносить коррективы в деятельность и т.д.);

4)способность к эффективному поведению на рынке труда (анализировать ситуацию на рынке труда и свое место на нем, планировать и строить свою профессиональную карьеру, составлять резюме, заключать контракт с работодателем, адаптироваться на рабочем месте, строить социально-трудовые отношения и т.д.);

5)предпринимательская компетенция (подготавливать и реализовывать различные формы занятости; анализировать рыночные возможности и риски открытия малого предприятия; осваивать основные экономические роли, маркетинговую ориентацию профессионала; адекватно оценивать собственные предпринимательские способности и т.д.);

б)способность к профессиональному росту и непрерывному самообразованию (выявлять основные дефициты своих специальных профессиональных и ключевых компетенций; грамотно формировать собственные образовательные и информационные запросы; оценивать необходимость той или иной информации/обучения для собственного профессионального роста; осуществлять информационный поиск с использованием различных средств; извлекать информацию из источников разных видов, представленных на разнообразных носителях и т.д.)[1].

Педагогическая идея реализации учебно-методического комплекса базируется на субъектно-деятельностном подходе, который обеспечивает возможность становления

личности субъектом профессиональной деятельности и развития ее функций, характеризующих профессиональную мобильность специалиста.

Структурные компоненты и функционирование системы учебно-методического комплекса в целом осуществляется на основе взаимодействия личности с внешним миром посредством учебно-профессиональной деятельности. Во внешнем плане это развитие проявляется как процесс и результат становления профессиональной мобильности специалиста. Во внутреннем плане профессионально-личностное развитие проявляется как процесс появления и совершенствования базовых личностных качеств, являющихся его компонентами; интеграции личностных качеств и появления на этой основе новообразований; освоения личностью субъектных функций[5].

Сущностным основанием методики формирования профессиональной мобильности в процессе подготовки специалиста является то, что профессиональное развитие происходит в условиях моделирования современного информационного пространства как детерминанты процесса овладения человеком профессиональной деятельностью. Профессиональная мобильность характеризует меру включения человека в разные формы деятельности, и степень их освоения в динамически меняющихся производственных условиях.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами была спроектирована деятельность образовательного учреждения в рамках пяти сфер, имеющих важное значение для подготовки выпускников к занятости на рынке труда.

Установлено:

1. *Сфера профессиональной ориентации* способствует формированию студенческого контингента образовательного учреждения путем организации профориентационной деятельности в сотрудничестве с учреждениями общего образования, профильными классами.
2. *Сфера формирования конкурентоспособности выпускника ПО* предусматривает разработку как традиционных, так и инновационных организационно-педагогических форм и дидактических подходов. В ходе исследования выявлено, что значительную роль в образовательном процессе играет внедрение в практику обучения таких форм работы (например, групповые консультации), которые способствуют формированию ключевых квалификаций и социальных компетенций учащихся (умение ставить перед собой актуальные и реалистичные цели; находить вариативные способы их достижения, принимая во внимание имеющиеся средства; конструктивно разрешать возникающие конфликты; проявлять лабильность и креативность в меняющихся условиях и т.д.). В рамках активизации данной сферы нами разработаны и внедрены в практику организационно-педагогические формы взаимодействия образовательных учреждений; предоставляются возможности

реализации профильного обучения учреждениям общего образования в соответствии с профессиональной специализацией института; организовано участие студентов в олимпиадах и конкурсах НИР.

3. *Сфера производственно-профессиональной деятельности* студентов способствует включению студентов в процесс непрерывной производственной практики, их участию в работе малых предприятий, активизации работы попечительского совета и социальных партнеров.

4. Условия развития *сферы социально активной деятельности* студентов предусматривают активное участие образовательного учреждения в конкурсах социального проектирования, организуемых предприятиями; непосредственное вовлечение студентов во все формы самоуправления; организация добровольной общественно-полезной деятельности (работа с ветеранами и т.д.).

5. *Сфера образовательной деятельности* основывается на развитии принципа непрерывного образования путем стимулирования студентов на продолжение образования и получение дополнительной профессии. Особое внимание уделяется созданию ресурсного центра, организации профессиональной, коммуникативной и прочей подготовки.

Организация опытно-экспериментальной деятельности по вышеперечисленным пяти сферам позволила отнести к числу приоритетных следующие направления работы: планирование профессиональной карьеры выпускников учреждений ПО; разработка основ профессиональной производственной практики студентов, включая содержательные и процессуальные стороны образовательной деятельности; создание и апробация модели многоуровневой профессиональной подготовки выпускников ПО.

Список литературы

1. Мальчик А.Г., Павлючков Г.А. Многоуровневая профессиональная подготовка специалистов в условиях реформирования системы образования. - Томск: STT, 2008. - 138с.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. - М.: Когнито-Центр, 2002. - 396 с.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста//Высшее образование сегодня. - 2004. - №3.
4. Ткаченко Е.В. Образование и наука. Будущее в ретроспективе. - Екатеринбург, 2005. - 433с.
5. Халимова Н.М., Халимов О.З., Кузнецова Т.Г. Проблемы управления качеством профессионального образования. - Абакан: Хакасское книжное изд-во, 2006. - 132с.

Рецензенты:

Пальянов М.П., д.п.н., профессор, Юргинский технологический институт (филиал) ФГОУ ВПО "Национальный исследовательский Томский политехнический университет", г.Юрга.

Скалон Н.В., д.п.н., профессор, ФГБОУ ВПО "Кемеровский государственный университет", г. Кемерово.