

АКТУАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Неклюдова Д.В.

ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» Российской академии образования (420039 Казань ул. Исаева дом 12) e-mail: usds@yandex.ru

В подготовленной статье актуализирована важность формирования у студентов ключевых компетенций в условиях международной образовательной интеграции, содержательной характеристикой которой является формирование единого образовательного пространства, стандартизация образовательных программ в университетах стран – участниц Болонского процесса, выражение результатов обучения в компетенциях и разработка моделей компетенций конкурентоспособного специалиста для глобального и регионального рынков труда. В связи с этим, важнейшей задачей субъектов образовательного процесса в профессиональной школе является определение сущности и содержания ключевого понятия – компетентность как меры включенности человека в профессиональную деятельность. Сопоставительный анализ условий и технологий формирования компетенций студентов на учебных занятиях в отечественной и европейской профессиональных школах подтвердил ведущую роль педагога в данном процессе, а также выявил особенности его деятельности, которые тормозят эффективное формирование ключевых компетенций у будущего конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: ключевые компетенции, модели компетенций, профессиональные и общекультурные компетенции, технологии формирования компетенций, международная образовательная интеграция, типы поведения преподавателей.

UPDATING OF KEY COMPETENCES' FORMATION OF A COMPETITIVE SPECIALIST IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL EDUCATIONAL INTEGRATION

Neklyudova D.V.

Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Russian Academy of education (Kazan, Isaev Street, house 12, e-mail: usds@yandex.ru

In the prepared article, the importance of students' key competences formation in the context of the international educational integration which substantial characteristic is the formation of uniform educational area, the standardization of educational programs at universities - member countries of Bologna Process, the expression of education results in competences and development of competence models of the competitive specialists for a global and regional labor markets is evidently proved. In this regard, the most important problem of the educational process subjects in a professional school is the definition of an essence and the content of a key concept – competence as measures of a person inclusiveness in his (her) professional activity. The comparative analysis of conditions and technologies of students' competence formation in the teaching/learning process at the domestic and European professional schools has confirmed the leading role of a teacher in this process, and also revealed the features of his (her) activity which slow down the effective formation of key competences of a future competitive specialist.

Keywords: key competences, models of competences, professional and common cultural competences, technologies of formation of competences, international educational integration, types of behavior of teachers.

Актуализация процесса формирования ключевых компетенций специалиста, с целью повышения его конкурентоспособности на региональном и глобальном рынках труда, произошла в условиях активного участия России в формировании единого образовательного пространства в контексте Болонского процесса, одним из основных требований которого, как отмечалось на XVI Всероссийском форуме «Образовательная среда» в октябре 2014 года,

остается качественная подготовка специалиста высокого уровня, который мог чувствовать себя уверенно в любой стране мира, независимо в какой бы сфере он (она) не работал. Выдвижение образования в центр проблем мирового развития только «повышает его роль и ответственность перед обществом, его влияние на устойчивость социальной системы» [1, с. 7].

С учетом последних социокультурных реалий в каждой стране разрабатывается соответствующая образовательная стратегия и приоритеты реформирования образования, составной частью которых является система формирования различных компетенций (ключевых, профессиональных, межкультурных и т.д.) у будущего специалиста. В связи с этим, важнейшей задачей субъектов образовательного процесса в профессиональной школе является определение сущности и содержания ключевого понятия – компетентность как меры включенности человека в профессиональную деятельность. Здесь сразу возникают два важных аспекта, связанных с представлением о компетентности.

1. Основной функцией представления о компетентности является оценочно-квалификационная, то есть имеется некто (эксперт), кто наблюдает за тем, как индивидуум чувствует себя (функционирует) в различных ситуациях, и с помощью этого достаточно широкого представления имеет возможность оценить профессионализм отдельной личности, не объясняя его. Однако такое представление о компетентности человека лишь весьма приблизительно.

2. Представление о компетентности меняет сущность самого понятия *оценки квалификации* специалиста, так как важно не наличие у индивида чего-то внутренне ему присущего, а возможность использования того, что есть. Надо сказать, что в психологии этот переход к функциональному анализу произошел очень давно, а методология педагогики несколько «задержалась» в этом аспекте.

В этой связи следует согласиться с рядом исследователей [2, 3, 4], что сегодня становятся принципиально неэффективными и принципиально устаревшими все подходы, связанные, например, с «моделью» выпускника школы или колледжа, содержащей набор личностных или профессиональных качеств. В рамках компетентностного подхода эта модель должна включать наряду с качествами также и компетенции, и ситуации, где данные компетенции могут проявляться и подтверждаться.

Современный подход к результатам обучения, выраженным в компетенциях, свидетельствует о том, что наличие знаний не гарантирует перспективы для дальнейшего продвижения личности и ее самосовершенствования.

Международная образовательная интеграция, проявляющаяся в формировании единого образовательного пространства, стандартизации образовательных программ в

университетах стран – участниц Болонского процесса, результатах обучения в компетенциях и разработке моделей компетенций конкурентоспособного специалиста для глобального рынка труда, содействует существенному изменению всех компонентов образования, в том числе и перенастройке форм получения образования и, соответственно, формирования ключевых компетенций.

В странах с развитой рыночной экономикой используются следующие понятия в определении основных компетенций: ключевые (key skills), основные (base skills) и сердцевинные (core skills). Ключевые компетенции обеспечивают студентам эффективность в обучении, повышают их конкурентоспособность после завершения обучения, способствуют успешности в дальнейшем профессионально-личностном становлении. К ключевым компетенциям британские исследователи относят умения работать с числом; способность к самообучению и самопрезентации; коммуникативные компетенции; информационные компетенции; способности работать в команде; умения решать проблемы [4, 5].

Международный опыт формирования компетенций представляет определенный интерес для российских исследователей как ориентир и как ресурс для становления и развития отечественной системы формирования компетенций в соответствии с требованиями Болонской Декларации.

В силу теперь всем известных причин в нашей стране долгие годы не публиковались работы зарубежных педагогов и психологов по проблемам образования и развития личности. Такая «целеустремленность» нашей науки и практики обернулась эффектом шор (или «капюшона»), который проявляется в некоторых сферах нашей жизни и служит одним из главных препятствий для любых реформ. И только там, где началось переосмысление опыта и знаний, накопленных в рамках международного образования, там возникают экспериментальные площадки, новые системы отношений и дополнительные степени свободы, в том числе и в выборе форм преподавания и организации образовательного процесса.

Сопоставительный анализ условий и технологий формирования компетенций студентов на учебных занятиях в отечественной и европейской профессиональных школах подтвердил ведущую роль педагога в данном процессе, а также выявил особенности его деятельности, которые тормозят эффективное формирование ключевых компетенций у будущего конкурентоспособного специалиста [3, 4]. К ним мы отнесли:

1. *Недостаточное время для размышления.* Под временем для размышления понимается отрезок времени с момента начального вопроса и до того, как преподаватель сам дает на него ответ; повторяет, перефразирует или дает дальнейшую информацию к

вопросу; принимает ответ студента.

Для переработки информации в уме необходимо чуть больше, чем пара секунд [5]. Когда преподаватель непрерывно говорит, заполняя все паузы своим голосом, остается ли студентам возможность обдумать, что было сказано, сформулировать достойные ответы или попросить разъяснения?

Умственная переработка информации может сопровождаться словесным анализом или протекать в тишине. Это кажется логичным, поэтому если мы заботимся об облегчении усвоения студентами материала, то преподаватели должны отводить некоторое время различиям в методике обучения, обеспечивая тишину для обдумывания, так же как и возможности для словесных ответов.

Студенты, которые замечают, что преподаватель сам отвечает на большинство своих вопросов, не дожидаясь реакции студентов, скоро становятся зависимыми от него в плане мыслительной деятельности. Подобно этому ответ, слишком быстро принятый преподавателем, несет эффект прерывания дальнейшей умственной деятельности и анализа группой студентов. Следовательно, для того, чтобы поощрять независимое мышление, необходимо предоставлять время, достаточное для размышления, иначе трудно получить адекватную реакцию.

Ряд исследователей выяснили, что, когда преподаватели увеличивали время для размышления от одной секунды до трех – пяти, то в поведении студентов происходили изменения: увеличилась длительность и число добровольных качественных ответов; уменьшилось число неудачных ответов; участился обмен информацией среди студентов.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы в ЧОУ ВПО «Академия социального образования» (г. Казань) было рекомендовано преподавателям, которые хотели бы провести подобные эксперименты у себя на занятиях, отсчитывать время (один, одна тысяча, два, две тысячи) и затем намеренно увеличивать эти паузы для размышления после того, как задан вопрос, и после того, как был получен ответ. Поделиться со студентами понятием о времени для размышления бывает полезным, чтобы сделать более эффективными свои усилия и ввести студентов в сам процесс обучения.

2. *Моментальная оценка.* Не способствует эффективному формированию ключевых компетенций такая организация учебного занятия, если преподаватель говорит первому отвечающему: «правильно, хорошо», как будто убеждая всех, что дальнейшее размышление не потребуется. При быстром принятии правильного ответа поощряются студенты с быстрой реакцией; другие, со средней реакцией, остаются заранее не у дел.

Вариация на эту тему – тихий, неуверенный ответ студента, который сидит рядом с

преподавателем. Так как многие студенты обычно отвечают тихо, если сидят рядом с педагогом, необходимо понимать последствия такого поведения. Многие студенты, сидящие поодаль, чувствуют себя неуверенно или недовольны, теряют интерес к теме, если тихий ответ, который сложно уловить, сразу одобряется преподавателем. Чтобы поправить такую ситуацию, следует поощрять диалоги между студентами, обсуждения и критику идей друг друга.

Здесь наши рекомендации преподавателям Академии были следующие: увеличенная пауза после вопроса; вопросительный взгляд на студентов, молчаливо взывающий к ответу; вопрос к сидящим сзади: «Как вы можете проанализировать только что сказанное?» и самое главное – физическое передвижение преподавателя из угла в угол по аудитории, чтобы как можно большее число студентов оказалось в непосредственной близости к нему, как передние ряды, так и задние.

3. *Запрограммированный ответ.* Примеры вопросов, приведенные ниже, дословно воспроизведены из реальных диалогов на занятиях и лучше всего служат примером третьей группы причин, блокирующих эффективный процесс формирования различного рода компетенций.

1. Какого мнения вы придерживаетесь по поводу импичмента? Как, по вашему мнению, не является ли процедура слишком затянутой? Может, слишком большую роль играет закулисная политика? Достаточно ли информации?

2. Какие причины вас заставляют использовать эту формулу? Это было предложено в домашнем задании? Использовали ли вы ее раньше? Или видели в похожем контексте?

3. Что получится, если мы добавим сумму этих рядов? Получим ли мы асимметричный результат?

Запрограммированный ответ не только лишает студента инициативы в выражении собственных мыслей, подталкивая его к ожидаемым ответам, но также предполагает, что то, что он может сказать, малоинтересно. Хотя мотивы таких вопросов обычно альтруистичны («Паузы после заданного вопроса обычно ставят студента в неловкое положение»; «Мне казалось просто необходимым дать какую-то подсказку»), преподавателю нужно спросить себя честно: «Кто находится в неловком положении, если возникает пауза после заданного вопроса: я или студент? Верю ли я, что студент сам способен ответить на вопрос, самостоятельно обдумав его, и, что более важно, хочу ли я узнать, что студент думает по этому поводу или какой из моих ответов он предпочитает?».

Готовность выслушать студента помогает превратить группу в общность обу-

чаемых, а не авторитарную модель общения, построенную по принципу подчинения студента преподавателю.

4. *Общие вопросы, чтобы получить ответную реакцию.* Многие преподаватели думают, что у студентов действительно нет вопросов, если никто не откликается, когда они спрашивают: «Есть вопросы? Всем понятно?».

Такие вопросы, специально направленные на установление обратной связи, чтобы дать представление преподавателю о том, насколько его понимают студенты, обычно оказываются неэффективными для достижения данной цели. Можно выделить две причины такой ситуации: природу студентов и природу самих вопросов.

Кто из студентов захочет привлечь всеобщее внимание к собственному невежеству, когда группе задается вопрос: «Всем понятно?». В ходе нашего эксперимента сами студенты отмечали, что обычно реагируют на такие вопросы те, кто в целом понял лекцию, тему или понятие, и им нужно выяснить какую-то незначительную деталь. Другие, сомнения которых гораздо более существенны и смущение от этого гораздо более велико, возможно, постесняются привлечь к себе внимание при всех. И это именно те, которым больше всего нужна помощь преподавателя. Следовательно, педагогу следует так построить учебное занятие и создать такие ситуации проявления сформированных компетенций, которые бы адекватно отражали то, что было достигнуто в результате процесса обучения в учебной аудитории.

5. *Атмосфера на занятиях, ориентированная на личность преподавателя.* Поведение преподавателя – весьма важный момент, определяющий конструктивную и безопасную атмосферу в группе. Однако следующие вопросы и комментарии преподавателя могут негативно сказаться на желании студентов быть вовлеченными в процесс коллективного поиска решений и участвовать в обсуждении:

- Я уже объяснял вам это несколько раз, так что теперь вы должны знать ...
- (Прослушав ответы нескольких студентов.) Правильный ответ –...
- Все понимают объяснение, которое я предложил? Теперь должно быть все понятно.
- Хорошо. Теперь перефразируйте ваш ответ, как бы это сказал я.

Преподаватель, который постоянно говорит и чувствует себя обязанным прокомментировать ответ каждого студента, который выбирает роль конечного арбитра в обсуждениях, который прерывает ответы студентов, запугивает либо своей ученостью, либо балльно-рейтинговыми отметками, не способствует вовлечению студентов в активный процесс обучения, что необходимо для эффективного формирования профессиональных и общекультурных компетенций. Студентам необходимо чувствовать, что участвовать в обсуждении и выдвигать собственные идеи

психологически «комфортно», и что они имеют право быть неправыми, так же как и правыми.

Нами было отмечено более высокий уровень участия студентов в процессе обучения, когда преподаватели не скрывали своего незнания некоторых вопросов, когда они не были уверены в некоторых вопросах или данных, когда их ответы были продиктованы больше честным желанием помочь студентам, нежели продемонстрировать свои знания по данному предмету.

К некоторым из возможных типов поведения, которые помогают создать атмосферу, способствующую эффективному процессу формирования компетенций, относятся: внимание преподавателя к ответам студентов; передача инициативы студентам во время обсуждения, признание собственной возможности совершить ошибку; открытые вопросы, способствующие выражению своего мнения и собственной интерпретации данных; признание права студентов быть правыми и неправыми, совместное определение целей и методов, когда это существенно; разделение ответственности за обучение с обучаемыми (поощрение ответов студентов на вопросы друг друга; поощрение презентаций в группах учебного материала и т.д.); поощрение участия студентов в оценке компетенций и др.

6. *«Слабые» вопросы.* Блум установил, что познание функционирует на восходящих уровнях сложности. Человек начинает со знания или фактов и движется вверх через понимание, анализ и синтез к оценке. Постановка вопросов может быть центральной проблемой в развитии ключевых компетенций, способностей, аналитических возможностей и синтеза идей. Опытные преподаватели всегда используют вопросы, чтобы направить процесс мышления, а также проверить понимание. Часто, однако, как показывают многочисленные исследования, вопросы педагогов концентрируются на информационном уровне, требуя от студентов только воспроизведения некоторых заученных данных, так называемые информационные вопросы. Например:

1. Назовите формулу для нахождения силы взаимодействия двух зарядов.
2. В какое время, как считается, была написана Библия?
3. Дайте определение «социальная работа»?

Односложные или краткие ответы, которые можно дать всем вместе, составляют большую часть диалогов в учебных аудиториях и не требуют соотнесения материала, последовательности мысли и анализа данных. Фактическая информация, безусловно, важна в процессе обучения, но концентрирование мышления студентов на этом уровне не способствует развитию интеллектуальных способностей. Перечисленные ниже вопросы поощряют студентов использовать информацию, чтобы анализировать понятия,

синтезировать сложные отношения и оценивать новые данные:

1. Опишите глобальные влияния на организацию процесса обучения в высшей школе.
2. Что произойдет, если поместить металлический проводник между движущимся зарядом и током?
3. Почему информация в данной таблице изменится, если мы учтем новые данные?

Чтобы подготовить компетентного специалиста, педагогу надо стремиться задавать вопросы студентам, направленные на анализ и синтез, и меньше задавать вопросов на информационном уровне.

Заключение

Необходимость формирования у студентов ключевых компетенций требует от преподавателя так строить процесс обучения, чтобы он стимулировал интеллектуальную любознательность, независимость мышления, развитие мышления у студентов, способных заниматься более сложными мыслительными процессами. Пользуясь перечисленными шестью критериями: время, недостаточное для размышления; быстрое принятие ответа; запрограммированный ответ; атмосфера, ориентированная на преподавателя, и «слабые» вопросы, – преподаватели могут проанализировать собственное поведение и исследовать его влияние на процесс обучения студентов, способствующий формированию у них ключевых компетенций. Тем не менее, существующая практика организации учебных занятий и поведение некоторых преподавателей, описанное в данной статье, препятствуют достижению этих целей. Те, кто искренно хочет проанализировать свое поведение как преподавателя, встают перед проблемой: многогранность аспектов взаимоотношений преподаватель – обучаемый, но это – тема другого разговора.

Список литературы

1. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М., 1999.
2. Тагиров Э.Р. Образование – стратегический ресурс развития человечества в XXI веке (взгляд через призму Болонской декларации). Социокультурное образование и Болонский процесс: проблемы, тенденции, опыт // Материалы международной научно-метод. конференции. – Казань, 2007. – 435 с.
3. Трегубова Т.М. Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 33-39.

4. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27–30 March, 2006.
5. The International Encyclopedia of Education (pp. 4453-4456). Oxford: Pergamon Press, 1995.

Рецензенты:

Гильмеева Р.Х., д.п.н., профессор, профессор кафедры социальных и гуманитарных технологий ЧОУ ВПО «Академия социального образования», г. Казань;

Масленникова В.Ш., д.п.н., профессор, зав. лабораторией ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО, г. Казань.