

УДК 364.08 (07) (045)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВУЗОВСКОГО И ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Солодянкина

Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

В статье приводятся результаты теоретического и практического исследования по проблеме подходов и моделей организации вузовского и послевузовского образования (переподготовка и курсы повышения квалификации) на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: *вузовское образование; послевузовское образование; компетентностный подход, модель обучения; андрагогический подход.*

Анализ состояния проблемы вузовского и послевузовского образования в науке, опыт деятельности организации обучения студентов и работников, собственный педагогический опыт показали, что, несмотря на признание значимости вузовского и послевузовского образования (переподготовка кадров и курсы повышения квалификации работников социальной сферы, в частности, руководителей образовательных и учреждений социального обслуживания населения, педагогов и специалистов по социальной работе) и достигнутые результаты, существует ряд противоречий:

- между потребностью российского общества в осуществлении модернизации высшего и послевузовского образования педагогов и специалистов по социальной работе, обладающих соответствующим профилем компетенций, и недостаточным уровнем формирования и развития общекультурных и профессиональных компетенций в процессе обучения;

- широко декларируемым приоритетом развития компетентностного подхода и противоречивым пониманием данного термина, т. е. отсутствие единого категориального аппарата;

- пониманием преподавателями вуза изменения традиционного («знаниевого») подхода обучения на «личностно-ориентированный» и недостаточностью их профессиональной компетентности в реализации образовательного процесса, а также отсутствием механизмов реализации (цели, содержание, формы, результаты обучения, методы оценки и др.) и новых моделей обучения.

Анализ зарубежных и отечественных исследований в области компетентностного подхода в образовании (Тубельский, 2001; Краевский, 2002; Болотов, Сериков, 2003; Хуторской, 2003; Зеер, 2004; Зеер, Сыманюк, 2005; Бермус, 2005; Фокин, 2006; Ибрагимов, 2007;

Дахин, 2007; Иванов, 2007; Белорыбкина, 2008; Сафарова, 2008 и др.), позволил уточнить содержание компетентного подхода как элемента личностно-ориентированной парадигмы образования во взаимосвязи с деятельностным подходом, что выражается в следующих обобщениях:

а) компетентный подход по своей сути не противоречит традиционному (знаниевому) подходу, поскольку не отвергает необходимости формирования знаний, умений и навыков, но требует также их развития до уровня организации в деятельность, т. е. направлен на реализацию развивающих целей в процессе обучения и предполагает становление компетентности через специально организованный процесс развития умений;

б) чтобы достичь развития умений (как освоенных человеком способов выполнения действия, обеспечиваемых совокупностью приобретённых знаний) до компетенций и компетентности в конечном счете необходимо предусмотреть строгую последовательность этапов: 1) развитие умений на элементарном уровне; 2) организация умений в действия, на основе внешних целей; 3) организация умений в действия в условиях ситуации неопределенности (что соответствует становлению компетенции); 4) организация действий в деятельность на основе доминирующих потребностей личности обучающихся (принимая меру включенности субъекта в деятельность за компетентность);

в) в качестве базовых компетенций, необходимых для выполнения любых видов деятельности, в том числе педагогической и учебной, можно выделить когнитивную, коммуникативную и рефлексивную, поскольку способность действовать в ситуации неопределенности требует соотнесения своих поступков со своими возможностями (через когнитивные умения и действия), с нормами и ценностями социума (через коммуникативные умения и действия), с личностными нормами и ценностями (через рефлексивные умения и действия) [4].

Т.М. Ковалева обращает внимание на изменения требований к работникам в современных условиях. По ее определению, «требования рынка жестки и вполне определены – нужны люди, не только и не столько знающие, сколько обладающие определенным набором компетентностей, необходимых для успешного освоения современных профессий» [3, с. 67].

Анализ нормативно-правовых документов, анкетирования руководителей, педагогов и специалистов социальной работы, преподавателей вузов позволяет констатировать, что в современном образовании делается акцент в понимании изменения требований к структуре и характеру профессиональной деятельности. Так, большинство респондентов отмечают, современный работник – это не

только хороший исполнитель требований руководителя, но и личность, имеющая свою гражданскую позицию, умеющая самосовершенствоваться через систематическое обучение или самообучение.

М.Ш. Ноулз подчеркивал, что на современном этапе в образовании взрослых задачей номер один стало «производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях и, чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни» [6].

Для реализации компетентностного подхода в вузовском и послевузовском образовании необходимо пересмотреть подходы и модели обучения. С.И. Змеев полагает, что специфические особенности взрослых обучающихся, которые радикально отличаются от особенностей незрелых обучаемых, являются главной и вполне объективной основой для иного подхода к процессу обучения, нежели в педагогике, науке об обучении детей. Такой подход, по мнению ученого, предлагает андрагогика [2, с. 85].

Проблемами разработки андрагогических подходов занимались М.Ш. Ноулз, П. Фрейре, П. Джарвис, Дж. Филд, Р.М. Смит, Э.Ф. Холтон, Р.А. Суонсон, группа ученых Ноттингемского университета, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.

В 1980 г. андрагогическая модель обучения была разработана М.Ш. Ноулзом и противопоставлена педагогической модели. В обеих моделях М.Ш. Ноулзом было выделено шесть положений, которые он также называл «принципами»: 1. Потребность обучающегося знать (почему; что; как). 2. «Я-концепция» обучающегося (автономный; самоуправляемый). 3. Предыдущий опыт обучающегося (ресурс; мыслительные модели). 4. Готовность учиться (связана с жизнью; развивающая задача). 5. Ориентация на учение (сосредоточена на проблеме; контекстуальная). 6. Мотивация учиться (истинная ценность; личное вознаграждение).

Андрагогическая модель ассоциировалась М.Ш. Ноулзом с взрослым обучающимся, которого он определял с четырех позиций: биологической, юридической, социальной, психологической. Психологическую позицию он считал главной. Две модели – андрагогическая и педагогическая – отличаются друг от друга содержанием каждого положения, а положения андрагогической модели отражают специфику взрослого человека как обучающегося [6].

В 1995 г. он дорабатывает свою андрагогическую модель и называет ее «андрагогической процессуальной моделью для учения», которая включает ряд элементов, направленных на обеспечение

процедур и ресурсов помощи обучающимся в приобретении информации и умений.

Последняя модель, разработанная М.Ш. Ноулзом, Э.Ф. Холтоном и Р.А. Суонсоном, названа «андрагогика на практике» и представлена в форме конструкта, состоящего из трех концентроров, в центре которого находится андрагогика как совокупность шести ядерных принципов учения взрослых. Внешний концентрор представляет цели учения, включающие социальный рост, индивидуальный рост, институциональный рост. Средний концентрор включает индивидуальные и ситуационные различия, среди них индивидуальные особенности обучающегося, предметные различия. Первый, внешний, и второй, средний, концентроры представлены как взаимосвязанные и взаимообусловленные [7].

М.Ш. Ноулз выделил основные характеристики андрагогической модели обучения: самосознание обучающегося характеризуется осознанием возрастающей самоуправляемости. Опыт обучающегося является богатым источником обучения. Готовность обучающегося к обучению определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями. Применение полученных знаний осуществляется сразу после их приобретения. Ориентация в обучении на решение жизненно актуальных проблем. Психологический климат обучения неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе.

Определение образовательных потребностей, формирование целей и планирование процесса обучения осуществляются совместно с обучающимися. Учебный процесс строится в зависимости от готовности обучающихся к обучению, а основные дидактические единицы являются скорее проблемными, чем содержательными. Учебная деятельность осуществляется посредством технологии поиска новых знаний на основе опыта. Обучающие и обучающиеся совместно оценивают результаты реализации программы обучения и определяют новые учебные потребности [5, с. 57; 7].

Другая андрагогическая модель, разработанная группой ученых Ноттингемского университета, менее закончена, стройна и подробна, чем модель М.Ш. Ноулза. По своей сути ноттингемская группа исходит из тех же основных посылок, что и М.Ш. Ноулз: из особенностей (возрастных, психологических, социальных) взрослых обучающихся и их деятельности в процессе обучения. Главной целью обучения взрослых они считают развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человеческого существа. Главные положения теоретических подходов ноттингемской группы к обучению взрослых:

Человеческие существа – это социальные существа, их надо рассматривать во взаимодействии с социально-историческим окружением.

1. Наиболее адекватным социальным существом является взрослый человек, критически мыслящий, способный к обучению.

2. Потенциальные возможности постоянного развития мышления, чувств и «самости» у взрослых выражаются в качественных изменениях мыслительных структур, которые и отличают развитие личностных форм компетентного мышления у взрослых от подобного мышления детей или подростков.

3. Наиболее предпочтительно творческое и критическое мышление, способствующее полному развитию взрослого человека, в отличие от некритического восприятия чужих мыслей.

4. Комбинирование группового и индивидуального самообучения способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени.

5. Одним из основных компонентов успешного обучения взрослых является постоянная реинтеграция когнитивной и эмоциональной сфер.

6. Знание может рассматриваться как открытая или закрытая система. Когда оно рассматривается как открытая система, это значит, что обучающийся может что-то добавить или изменить в ней посредством критического мышления. Но и в том случае, когда оно воспринимается как закрытая система, оно может быть использовано обучающимся для решения своих проблем или создания новых систем.

7. Обучение включает в себя мышление, поиск, открытие, критическое размышление и творческий ответ.

8. Образование – это не передача знаний, а скорее отбор, синтез, открытие и диалог [8, с. 15].

Члены ноттингемской группы выделяют характерные черты андрагогического обучения взрослых: недирективный, неприказной характер обучения; обучение, направленное на достижение результатов в исследовании и решении проблем; постановка проблем и создание необходимых знаний; связь с практикой, проверка с ее помощью полученных результатов обучения; постоянное обсуждение содержания, форм и методов обучения в группе; принятие на себя ответственности за процесс обучения всеми членами рабочей группы и преподавателем без права контроля за обучением каждого члена группы; процесс оценки результатов обучения с участием всех членов учебной группы – составная часть учебного процесса; диалог между членами учебной группы [5, с. 56].

С.И. Змеев характеризует взрослого обучающегося пятью основополагающими характеристиками: 1) взрослый обучающийся

осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений и навыков; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

При этом, если взрослый человек сознательно подходит к своему обучению, он прежде всего оценивает свои реальные возможности, способности [1].

Таким образом, на основе вышеизложенного материала можно сделать следующие выводы:

1. По мере перехода на компетентностный подход вузовское и послевузовское образование требует пересмотра подходов и моделей обучения, ориентированных на образовательные потребности и личностное развитие обучающихся, а также особенности обучения взрослых.

2. Андрагогическая модель обучения (М.Ш. Ноулз) есть набор принципов, которые реализуются преподавателем при соблюдении определенных условий, представленных как процессуальные элементы андрагогики.

3. Компетентностный и андрагогический подходы имеют общие характерные признаки:

- ведущая роль принадлежит самому обучающемуся как активному и равноправному субъекту процесса обучения;
- управленческие вопросы (планирование, организация, контроль, анализ) обучения осуществляются совместно обучающимся и преподавателем;
- интегративный характер, который проявляется в соотносении ценностно-смысловых характеристик личности, а также практико-ориентированной направленности обучения;
- получение результатов обучения осуществляется самостоятельно или совместно обучающимся и преподавателем;
- оценка результатов и выбор методов оценивания осуществляются самостоятельно или совместно обучающимся и преподавателем;
- использование активных методов обучения: практико-ориентированные, исследовательские, поисковые и др.

4. Использование андрагогических подходов в вузовском и послевузовском образовании не будет противоречить реализации компетентностного подхода.

5. Использование пяти основополагающих характеристик обучающегося взрослого в обучении будет способствовать повышению качества образования.

6. При обучении взрослых, особенно при переподготовке и повышении квалификации, необходимо учитывать следующие факторы: профессиональный и жизненный опыт, возраст; образовательный уровень; должность; мотивация к работе и учебе, свободное время и др.

Список литературы

1. Змеев С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие. М.: Флинта-Наука, 1999. 152 с.
2. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.
3. Ковалева Т.М. Обоснование компетентностного подхода как основы обновления содержания образования. URL: http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=2792.
4. Марико В.В. Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 212 с.
5. Шаповалов В.К. Социальное обучение взрослых: история, теория, технология. М.: Дашков и К, 2011. 264 с.
6. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. Chicago: Contemporary Books, 1988.
7. Knowles M.S., Holton III E.E., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 6th edition. London: New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.
8. Towards a Developmental Theory of Andragogy. London, 1981. P. 36–37.

**MODERN APPROACHES OF THE ORGANIZATION OF
UNIVERSITY AND GRADUATE EDUCATION**

O.V. Solodiankina

The Udmurt state university, Izhevsk

This article presents the results of the theoretical and practical studies on the problem of approaches and models of organization of university and graduate education (retraining and refresher courses) on the basis of competence approach.

Key words: *university education, postgraduate education, competence approach, model of education; andragogy approach.*

Об авторах:

СОЛОДЯНКИНА Ольга Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной работы ФГБОУ ВПО «Удмуртского государственного университета» (426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1), e-mail: socialwork@rambler.ru