

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 377.5

Б. И. Шемет,
О. В. Шемет

ВНУТРЕННИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО

Аннотация. В статье рассмотрены внутренние проблемы системы среднего профессионального образования, возникающие в связи с реализацией новых компетентностно-ориентированных образовательных стандартов. К этим проблемам относятся прежде всего трудности осознания и освоения непосредственными участниками учебного процесса – студентами и преподавателями – такого многомерного конструкта, как профессиональная компетенция; а также проблема выявления специфики профессиональных компетенций специалиста среднего звена. Показан ряд существующих заблуждений, демонстрирующих, что для устранения препятствий понимания практикующими преподавателями сути компетентностного подхода к обучению и сознательного выстраивания соответствующего типа учебного процесса совершенно недостаточно только научного обсуждения и построения моделей формирования компетенций. Преподаватель должен твердо знать методы, содержательное наполнение и цель своей деятельности, а студент – понимать, чему и для чего он учится.

Авторы статьи считают, что задача формирования компетенций в принципе не может быть решена на основе репродуктивных методов. Становление компетентного специалиста среднего звена должно происходить через активизацию его сознания. Создание условий для максимального развертывания разноплановых отношений студента с другими социальными субъектами актуализирует обращение к теории развивающего обучения, которую необходимо адаптировать к условиям среднего профессионального образования.

Внутренние аспекты реализации ФГОС СПО далеко не исчерпываются указанными в статье проблемами. Однако именно они являются наиболее острыми. Варианты оптимального решения каждой из описанных проблем могут и должны стать предметом отдельного изучения. В противном случае вряд ли можно надеяться, что ФГОС станет реальным рычагом повышения качества современного СПО.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, ФГОС, профессиональное образование, развивающее обучение.

Abstract. The paper considers the inner problems of secondary vocational education, activated by implementation of the new competence oriented educational standards. The comprehension of the multi-dimensional construct of professional competence along with the related delusions is regarded as one of the problems. According to the authors, teachers are supposed to know the methods, educational content and objectives of teaching activity, while the students have to understand what they study and why.

The authors argue that the task of competence formation can't be carried out only by means of reproductive methods. There is an urgent need for adapting the theory of developmental education to the specifics of vocational training. The authors insist on further studies for finding the optimum solutions of the given problems, otherwise the Federal State Educational Standards are unlikely to facilitate the quality assurance of secondary vocational education.

Keywords: professional competences, Federal State Educational Standard (FSES), vocational education, developmental education.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) – принципиально новый для отечественной профессиональной школы документ, преследующий цели создания условий для повышения ее качества и образовательных результатов, которые призваны обеспечивать конкурентоспособность на рынке труда специалистов всех уровней, в том числе и среднего звена. Как справедливо заметил академик РАО А. А. Кузнецов, «образовательный стандарт сегодня должен служить не средством фиксации состояния образования, достигнутого на предыдущих этапах его развития, а ориентировать образование на достижение нового качества, адекватного современным (и даже прогнозируемым) запросам личности, общества и государства» [2, с. 36].

Казалось бы, все императивы ФГОС сформулированы и изложены предельно ясно и четко. Однако вскоре после его введения на местах, в частности в учебных заведениях среднего профессионального образования (СПО), начали возникать ситуации, заставившие возобновить обсуждение вопросов реализации компетентностного подхода, но уже в контексте внутренних аспектов его практического воплощения в жизнь, т. е. в свете проблем конкретных, отдельно взятых образовательных учреждений. Среди этих проблем можно назвать три основных:

- осознание и принятие реальными участниками учебного процесса – и студентами, и преподавателями – такого сложного конструкта, как профессиональная компетенция;
- понимание специфики профессиональных компетенций на разных уровнях профессионального образования, в частности особенностей профессиональных компетенций специалиста среднего звена;
- устранение так называемых «конструктивных профессиональных заблуждений» [1], имеющих место в среде преподавателей, задействованных в процессе формирования компетенций.

Мы полагаем, что без разрешения обозначенных проблем продуктивное осуществление (трансляция и освоение) СПО, основанного на компетентностном подходе, вряд ли возможно. Поэтому рассмотрим их более детально и подробно.

1. Препятствия и трудности внутреннего приятия профессиональных компетенций практикующими преподавателями связаны с тем, что для осознанного выстраивания соответствующего типа учебного процесса мало только научного обсуждения сущности компетенций и построения моделей их реализации. «Общая проблема восприятия профессиональных компетенций – это скорее “профессиональная растерянность”, когда старое, привычное заменяется на нечто новое и непонятное» [1, с. 19]. Действительно, ранее любая рабочая программа содержала в себе перечень вполне конкретных компонентов – знаний, умений и навыков (ЗУНов), которыми должен обладать будущий специалист среднего

звена. ЗУНы довольно вняты и прозрачны для всех участников учебного процесса в силу того, что их достаточно просто описать, организовать на их основе обучение и проверить результат их освоения.

Вхождение системы СПО в пространство профессиональных компетенций сопровождается массовыми ощущениями «размытости», «неопределенности», «недосказанности». Участникам образовательного процесса до сих пор не вполне понятно, что есть компетенция, как работать с данной категорией, как ее формировать и как оценивать. Остается открытым вопрос: каким образом можно определить, что студент не просто что-либо знает и умеет, а обладает именно профессиональной компетенцией? Ответ, конечно, можно постараться поискать в научной литературе, но сложность состоит в том, что по сей день продолжается профессиональная дискуссия на эту тему, причем дискуссия не внешняя, а *внутренняя*, которая может быть окончательно решена только в непосредственной связи с живым, реальным образовательным процессом. Педагоги и руководители СПО в принципе не прочь осваивать и внедрять новации и готовы это делать, но они обращаются к научному сообществу за помощью: объясните нам суть нового подхода и возможности его применения, научите нас просто и предметно, без туманных, запутывающих формулировок, *чему и как* учить. Ведь предельно очевидно: преподаватель должен знать методы, содержательное наполнение и цель своей деятельности, а студент – понимать, *чему и для чего* он учится. В противном случае вряд ли можно надеяться на повышение качества профессионального образования.

Сегодня говорить о завершенности повсеместной организации учебного процесса на компетентностной основе, по меньшей мере, преждевременно. «Спущенные сверху» ФГОСы надо реализовывать, но их системообразующие компоненты – компетенции – не осмыслены и, соответственно, не взяты на вооружение главными участниками учебного процесса. К сожалению, приходится констатировать, что большая часть преподавательского состава кол-

леджей воспринимает введение компетенций как одно из многочисленных временных явлений, которыми столь богато, особенно в новейший период, наше российское образование, и считает, что либо надо приспособиться к ним, либо перетерпеть время, когда мода на них пройдет. Создавая видимость освоения ФГОС, преподаватели продолжают работать по-старому, механически присоединяя к понятным знаниям, умениям и навыкам название компетенции. Подобная ситуация весьма опасна.

2. Проблема понимания специфики профессиональных компетенций специалиста среднего звена выступает логичным продолжением предыдущей проблемы. Осознание профессиональной компетенции как нового результата СПО, связанного с реальными практическими действиями, которые вытекают из получаемого знания, приводит к пониманию того, что специфика профессиональной компетенции определяется спецификой реальной профессиональной деятельности. Тогда получается, что общие методы формирования компетенций, разработанные и достаточно широко используемые в ВПО [5, 6], вряд ли в полной мере подходят для уровня среднего профессионального образования. Несомненно, при разработке методов и способов усвоения компетенций специалистов среднего звена необходимо учитывать особенности их профессиональной деятельности. Например, в отличие от инженера, компетентностная модель которого, как полагает ряд исследователей, базируется на теоретическом мышлении [4–6], техник опирается прежде всего на опыт практической деятельности, хотя и не ограничивается только ею. Профессиональная компетенция специалиста среднего звена особым образом соединяет знания и умения с реальной практикой. Мало знать, как организовать производственный процесс, нужно самому уметь выполнять элементарные, простейшие технологические операции, чтобы понимать все тонкости и нюансы рабочего процесса. Только в этом случае, на наш взгляд, можно рассчитывать на успех.

3. Преодоление «изнутри» системой профессионального образования «конструктивных профессиональных заблуждений» обеспечит новый виток развития СПО. Н. О. Вербицкая

выделяет три направления подобного рода заблуждений [1], которые в принципе не вызывают сомнения, но нуждаются в некоторых уточнениях.

Заблуждение 1. «Традиционные представления о знаниях, умениях и навыках, а также о способах их формирования необходимо оставить в прошлом и перейти к чему-то радикально новому» [1, с. 21].

Сбивает с толку абстрактность «чего-то радикально нового». Очень важно осознать, что компетенции не есть «что-то» абсолютно не имеющее отношения к существующему и доселе общепризнанному. Речь нужно вести вовсе не о том, что должно полностью «радикально» перестроить всю систему СПО, формируя в человеке нечто ранее никогда еще не формировавшееся. Это ошибочное мнение таит в себе угрозу разрушения традиций, которыми богато наше профессиональное образование и которые ни в коем случае нельзя терять. Требуется понять, что компетенция базируется на все тех же знаниях, умениях и навыках, но проявляется она на качественно новом уровне, в соединении ЗУНов с реальным практическим профессиональным действием. На наш взгляд, именно осознание в процессе учебной (а в дальнейшем профессиональной) деятельности, что знания, умения, навыки, а также личностные качества в совокупности позволяют выполнить адекватное ситуации, необходимое и наиболее эффективное действие, может свидетельствовать о наличии у субъекта той или иной компетенции. Таким образом, любая компетенция основана на реальном профессиональном опыте.

Изменение взглядов преподавателей на компетенции с отношения к последним как чему-то чуждому, непонятному, оторванному от накопленного в СПО арсенала обучения на понимание компетентностной структуры как надстройки над привычными знаниями, умениями и навыками, по сути, нивелирует рассматриваемое расхожее заблуждение. Однако поскольку для формирования компетенций непременным условием является интеграция накопленных субъектом обучения ЗУНов с реальным практическим профессиональным действием, то педагогам необходимо вникнуть в сущность этого процесса и освоить процедуры его осуществле-

ния. Поэтому приоритетной задачей в деятельности преподавателей должно стать изучение особенностей подлинных профессиональных производственных задач, которые их воспитанникам, вероятней всего, придется решать в ближайшем будущем со всеми их сложностями, условиями и требованиями к темпу действий. При этом знания, умения и навыки никуда не уходят из учебного процесса, а лишь претерпевают определенные трансформации.

Заблуждение 2. «Компетенция может быть сформирована в рамках одной учебной дисциплины» [1, с. 21].

Справедливо утверждение, что каждый учебный предмет несет в себе свой собственный «профессиональный заряд» в виде знаний, умений и навыков, но для формирования компетенции недостаточно простого суммирования «вкладов» отдельных предметов – она «есть итог, продукт взаимодействия всего педагогического коллектива» [1, с. 21]. Компетентностный подход требует интегративно-деятельностного обучения, для организации которого нужны серьезные изменения в содержании, методах и формах образования. Акцент в учебном процессе ставится на целостном развитии человека, раскрытии качественного своеобразия его творческой индивидуальности, на основе которых и следует формировать компетенции.

Компетенция является продуктом междисциплинарного, развивающего образования. Ее интегративная природа определяет путь становления специалиста через междисциплинарный синтез. Речь идет не только и не столько о межпредметных связях, сколько о новом, более высоком уровне педагогического взаимодействия. Для формирования профессиональной компетенции необходимо выстраивать образовательное пространство, в котором учебные предметы встроены в систему совместных педагогических решений, задающих траекторию продвижения студента от начального этапа усвоения базисных ЗУНов до консолидации способности к профессиональному действию, качество которого можно оценить. К сожалению, такая организация учебного процесса не получила еще должного теоретического осмысления.

Заблуждение 3. «Непрерывная воспитательная (личностная) работа с учащимися является только сопутствующей для нового процесса формирования профессиональных компетенций» [1, с. 22].

В педагогике и профессиональном образовании, осваивающих язык компетенций, следует гармонизировать две задачи: выполнение социального заказа и сохранение культурных ценностей. Поскольку мы вступили в период исторической неопределенности, развитие которой трудно прогнозировать в деталях, то жестко зафиксировать соответствующий «требованиям современности» нормативный набор профессиональных компетенций сегодня вряд ли возможно. «В этой ситуации необходимо подойти к стратегии развития образования предельно осмотрительно, выстраивая образовательную систему, способную параллельно решать задачи разного типа и уровня. С одной стороны – эффективно и быстро выполнять заказ на формирование умений и операциональных качеств, востребованных на данный момент рынком труда, с другой – независимо от этого развивать целостное и вместе с тем многомерное видение системных качеств социально-исторической реальности как “жизненного мира” личности» [3, с. 22].

Сейчас крайне важно не просто повышение уровня образованности будущего специалиста среднего звена, но формирование нового типа интеллекта, иного образа мышления, определяющего отношение человека к быстро изменяющимся экономическим, технологическим, социальным и информационным реалиям. Это подразумевает помимо технологической подготовки целый ряд компонентов в основном надпрофессионального характера, абсолютно необходимых в наше время каждому выпускнику колледжа. В первую очередь, имеются в виду такие качества личности, как способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, инициативность, самодисциплина, любовь к профессии и т. д.

Собственно профессионально-технологическая подготовка обрывает огромной внешней надпрофессиональной системой требований к специалисту, обеспечивающих выживание человечества. Обществу необходимы квалифицированные и высоконравствен-

ные специалисты, приоритетом деятельности которых является сохранение жизни, культуры и природы. Поэтому процесс формирования в ССУЗе компетенций следует представлять не как способ «сглаживания» отношений образования с рынком труда, а как продуцирование личностного и профессионального развития будущего специалиста. Именно надпрофессиональные качества позволяют ему быстро вырабатывать новые и корректировать имеющиеся операциональные умения и навыки, востребованные в конкретный момент рынком труда. Крайне важно, чтобы проблемы, связанные с интерпретацией профессиональной деятельности в категориях культурно-исторического процесса, не оказались за пределами внимания. Компетенции не должны быть самоцелью образовательно-воспитательного процесса в колледже. Компетентного человека отличает ценностное отношение к своей деятельности, и компетенции никак не могут быть сведены к узкому заказу.

Вышесказанное закреплено на законодательном уровне. ФГОС СПО задает совершенно новые целевые ориентиры. При внимательном прочтении и анализе его содержания становится ясно, что в стандарте на первое место выдвигаются требования к результатам личностного развития будущего специалиста среднего звена (общие компетенции). Таким образом, новый закон делает упор на воспитательный аспект работы с учащимися, которая является основополагающей при формировании профессиональных компетенций.

К выделенным Н. О. Вербицкой «конструктивным профессиональным заблуждениям», на наш взгляд, стоит добавить еще одно положение.

Заблуждение 4. Формирование компетенций возможно в рамках используемого повсеместно репродуктивного образования.

Сохраняющийся до настоящего времени в СПО «знаниевый» подход, реализуемый в традиционных предметоцентрированных формах, ориентирован в основном на достигнутый уровень развития наук и освоение существующих технологий. Данное обстоятельство вступает в противоречие с условиями существования динамичного постиндустриального общества, так как принципиаль-

но не отвечает его нуждам. Проблема воспроизводства специалистов среднего звена, способных адекватно отвечать на вызовы времени, справляться с задачами нового постиндустриального этапа, находить правильные их решения, в принципе не может быть устранена с помощью репродуктивных методов.

Компетентностный формат системы СПО предполагает замещение репродуктивного обучения развивающим, способствующим расширению жизненного и профессионального пространства личности. Становление компетентного специалиста среднего звена должно происходить через развитие его сознания. Создание условий для максимального развертывания разноплановых отношений студента с другими социальными субъектами актуализирует обращение к теории развивающего обучения. В современной педагогике накоплен обширный опыт использования развивающих технологий, однако он в большинстве случаев ограничивается рамками общего начального образования (Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.). Имеются отдельные факты применения данных технологий на последующих ступенях образования, однако массового распространения, в силу объективных причин, они не получили. Очевидно, что прямая экстраполяция существующей теории развивающего обучения на СПО вряд ли возможна. Необходим поиск способов адаптации сложившейся теории к содержанию, целям и формам среднего профессионального образования.

В заключение хотелось бы отметить следующее. Внутренние аспекты реализации ФГОС СПО далеко не исчерпываются рассмотренными нами проблемами. Однако именно они являются наиболее острыми. Варианты оптимального решения каждой из указанных и описанных проблем могут и должны стать предметом отдельного изучения. В противном случае вряд ли можно надеяться, что ФГОС станет реальным рычагом повышения качества современного СПО.

Литература

1. Вербицкая Н. О. Компетенции: педагогические проблемы восприятия // Профессиональное образование. 2012. № 5. С. 19–22.

2. Кузнецов А. А. Еще раз о концепции образовательных стандартов // Профессиональное образование. 2012. № 8. С. 32–36.

3. Хасан Б. И. Границы компетенций: педагогическое вменение и возрастные притязания // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: сборник статей. Красноярск, 2003.

4. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 26–31.

5. Шемет О. В. Дидактические основы компетентностного подхода в ВПО // Педагогика. 2009. № 10. С. 16–22.

6. Шершнева В., Перегожева Е. Педагогическая модель развития компетентности выпускника вуза // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 152–154.

References

1. Verbickaya N. O. Competences: Pedagogical problems of impressions. *Professional'noe obrazovanie*. 2012. № 5. P. 19–22. (In Russian)

2. Kuznecov A. A. Competences of educational standards once more. *Professional'noe obrazovanie*. 2012. № 8. P. 32–36. (In Russian)

3. Hasan B. I. The boundaries of competence: Pedagogical minds and age claims. *Pedagogics of development: key competencies and their becoming*. Krasnoyarsk, 2003. (In Russian)

4. Shadricov V. D. New model of the specialist: Innovative training and competence approach. *Vysshee obrazovanie segodnja*. 2004. № 8. P. 26–31. (In Russian)

5. Shamet O. V. Didactic principles of competence approach in VPO. *Pedagogika*. 2009. № 10. P. 16–22. (In Russian)

6. Shershneva V. Peregojeva. E. Pedagogical model of becoming competence of graduate. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008. № 1. P. 152–154. (In Russian)