УДК 378

DOI: 10.24045/ap.2017.4.4

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА

А. М. Шехмирзова

*Кандидат педагогических наук, доцент,
ORCID 0000-0002-4395-8337,
e-mail: andsheh@mail.ru,
Адыгейский государственный университет,
г. Майкоп, Республика Адыгея, Россия*

ORGANIZATION BACHELORS' PRACTICE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONTEXT OF A GRADUATE'S COMPETENCE MODEL

A. M. Shekhmirzova

*Candidate of Pedagogical Sciences,
assistant professor ,
ORCID 0000-0002-4395-8337,
e-mail: andsheh@mail.ru,
Adyghe State University,
Maikop, Republic of Adyghea, Russia*

Abstract. In the article theoretical aspects of organization of the practice of bachelors in the context of competence-based approach are considered, its place in «the competence-based model of the graduate» is specified. The experience of organization the practice of bachelors of various directions of preparation from a position of the competence-based approach is described. The scientific novelty of this work is to present the bachelors practice as a condition of formation competencies and best professional environment of the multifaceted manifestations.

Keywords: bachelor practice; competence-based approach; competence-based model of the graduate; competence of self-organization; competence of self-education; information and education environment of higher education institution; professional environment.

Общемировая тенденция развития российского образования определила особое значение практической деятельности в подготовке выпускников высшей школы на разных уровнях, начиная с бакалавриата. Реализация положений Болонской декларации в российской образовательной системе обусловила появление новых поколений федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для каждого уровня высшего образования по различным направлениям подготовки. ФГОС является основополагающим доку-

ментом для разработки с позиций компетентностного подхода программы бакалавриата и практики в ее структуре. Вместе с тем, включение компетентностного подхода в нормативную составляющую российской системы высшей школы, не становится достаточным для его реализации в образовательной практике. Внедрение данного подхода предусматривает необходимость поиска новых принципов проектирования содержания и форм организации практики в структуре основных образовательных программ (ООП).

Проблема организации практики бакалавров в современной высшей школе в условиях интеграции России в единое европейское образовательное пространство и с учетом возрастающей сложности и динамичности социально-экономической среды, получает особое осмысление. Требуются глубинные системные преобразования на основе пересмотра традиционного подхода к подготовке бакалавров в процессе практики. Перенос устоявшегося понимания к организации практики в содержание проектируемых вузом ООП, не позволяет реализовать требования ФГОС высшего образования в подготовке бакалавров в связи с особенностями формируемых компетенций как образовательных результатов. По сравнению с результатами образования, выраженными через основные единицы знаний, умений и навыков, компетенции являются интегрированными результатами, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности. В связи с этим, важным становится преодоление сложившихся устойчивых традиций организации вузовской практики как одной из значимых форм обучения на основе применения системного подхода.

Методологические и методические аспекты проектирования содержания и организации вузовской практики на основе компетентностного подхода представлены в трудах таких исследователей, как О. А. Абдуллина, Ю. А. Галагузова, В. С. Морозова, Е. С. Гараева, Н. И. Колупаева, Л. А. Осьмук и др.

Теоретико-методологической основой исследования выступили концептуальные идеи следующих подходов: системного (С. И. Архангельский, И. В. Блауберг, В. П. Беспалько, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. С. Каган, Ю. Г. Татур, Ю. К. Бабанский, Э. Г. Юдин, А. М. Новиков), личностно-деятельностного (К. Роджерс, Б. Г. Афанасьев, А. Н. Леонтьев, И. Я. Зимняя, С. Л. Рубинштейн, К. К. Платонов), компетентностного (Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, В. И. Байденко, А. Л. Андреев, В. А. Болотов, А. А. Вербицкий), а также труды, посвя-

щенные общим закономерностям развития высшей школы (В. П. Беспалько, С. А. Архангельский, В. В. Турченко, Л. Ф. Колесников), закономерностям и принципам профессионального личностного становления (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Климов), структурированию и обогащению содержания образования и практики материалом, актуальным для формирования компетенций (В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. Н., Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Зимняя, А. В. Хуторской, Н. Ф. Ефремова, Н. А. Селезнева, В. И. Байденко), построению информационно-образовательных сред (А. А. Андреев, А. М. Коротков, Д. С. Ломакин, М. П. Лапчик, А. Н. Тихонов, Н. А. Моисеенко, Г. А. Бордовский), формированию практико-ориентированных компетенций (Д. П. Заводчиков, А. М. Павлова), сущностным особенностям вузовской подготовки бакалавров в ходе практики (Б. Г. Ананьев, И. Ф. Исаев, Л. П. Буева, И. С. Кон); теоретическим основам непрерывного образования (В. С. Леднев, В. П. Сергеева, Н. М. Борытко, Е. И. Сухова).

Вместе с тем, проведенный анализ научно-педагогической литературы и обобщение результатов исследований ученых по проблеме организации практики в многоуровневой системе высшего образования позволяет заключить, что наряду со значительным объемом существующих работ, недостаточно разработанными с системных позиций остаются теоретическо-методологические и технологические основы практической деятельности бакалавров. Наряду с этим, отсутствуют целостные представления практики бакалавров в контексте компетентностной модели выпускника вуза как условия и оптимальной профессиональной среды для формирования требуемых компетенций. Сказанное определяет несомненную актуальность проводимого исследования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности формирова-

ния компетенций бакалавров в условиях практики как оптимальной профессиональной среды для их многогранного проявления. Достижению данной цели способствует планомерная организация с первых курсов самостоятельной работы бакалавров с использованием обучающей среды Moodle, в процессе которой у них формируются компетенции самоорганизации и самообразования [3].

Материалы статьи представлены с учетом исследовательских результатов изучаемой проблемы периода 2005–2009 гг., которые сопоставляются с данными 2010–2014 гг. (при традиционном и компетентностном подходах).

Полученные результаты на данном относительно самостоятельном исследовательском этапе служат подтверждением одной из концептуальных положений, вся совокупность обобщений которых соотносится с предметной областью в аспекте требований полноты и непротиворечивости строящейся теории.

Для решения обозначенных в работе исследовательских задач использовался комплекс методов: теоретических – сравнительно-сопоставительный анализ ФГОС ВО различных направлений подготовки; анализ научных источников в рамках проблемы исследования; моделирование процесса и проектирование содержания практики по разным направлениям подготовки; эмпирических – беседы со студентами; анкетирование; наблюдение; эксперимент; статистические методы измерений и математическая обработка эмпирических данных.

В исследовании принимали участие студенты Адыгейского государственного университета (44.03.05 – Педагогическое образование /профиль «География-Биология», профиль «Химия-Биология»/; 45.03.01 – Филология; 44.03.01 – Педагогическое образование /профиль «Музыка», профиль «Изобразительное искусство»/; 49.03.01 – Физическая культура) и Адыгейского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской

Федерации (030900 – Юриспруденция, 081100/38.03.04 – Государственное и муниципальное управление, 080200 – Менеджмент).

В теоретической части проведенного исследования показано, что общеевропейская тенденция преобразований высшей школы в рамках Болонского процесса обусловила введение компетентностного подхода в российскую образовательную систему. Перестройка отечественного образования предусматривает глубинные системные изменения, связанные с необходимостью постоянного обновления образовательных программ с ориентацией на результаты обучения. Это было отмечено на конференции, организованной в преддверии юбилея Болонского процесса в Левене 2009 года, европейскими министрами 46 стран его участниц. Основной целью встречи министров являлась оценка достигнутых успехов и определение приоритетов для высшего образования в Европейском пространстве на ближайшие десятилетия до 2020 года [1]. Как было подчеркнуто министрами на конференции, такие преобразования предусматривают качественное повышение преподаваемых на всех трех уровнях высшего образования учебных программ. Сказанное относится и к программам практик, которые входят в структурный состав ООП высшего образования всех уровней и занимают значительное место в формировании компетенций. Причем, проведенный сравнительно-сопоставительный анализ ФГОС высшего образования, позволяет заключить, что по мере повышения уровня высшего образования, увеличивается количество зачетных единиц, отведенных на практику. Покажем на примере ФГОС всех трех уровней высшего образования по педагогическому направлению подготовки. Из текста ФГОС высшего образования по направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование, как и по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) следует, что трудоемкость блока «Практики» в стандарте определяется в

количестве 21–30 зачетных единиц, составляя 1/7 часть от общего объема всей программы бакалавриата. При этом, большая часть компетенций, указанных в стандарте, формируется в период практики, наряду с освоением содержания дисциплин профиля. В этом контексте, практика выступает условием формирования компетенций (в том числе исследовательских), поскольку при выполнении заданий и разрешении проблем, возникает необходимость интегрированного применения дисциплинарно освоенных когнитивных действий и личностных качеств. Вместе с тем, бакалавр именно на практике попадает в профессиональную среду, которая наиболее оптимально способствует многогранному проявлению и развитию компетенций.

Примерно так же в стандартах распределяется трудоемкость блока «Практики», но уже с включением (объединением) «Научно-исследовательской работы (НИР)», относящихся в полном объеме к вариативной части программ магистратуры и аспирантуры. В ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) трудоемкость данного блока определяется в 45–57 зачетных единиц от 120 з.е., что составляет почти половину объема программы магистратуры. Существенно отличается трудоемкость этого блока в ФГОС высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации), определяемая в 141 з.е. от 180 зачетных единиц общего объема программы аспирантуры [4].

Приведенные данные свидетельствуют о значимости практики и научно-исследовательской работы в структуре образовательного процесса и их роли в формировании подавляющего большинства компетенций, предусмотренных ФГОС по педагогическому направлению подготовки на всех трех уровнях высшего образования. Иначе распределяется трудоемкость практики по отношению к об-

щему объему программы бакалавриата в ФГОС по направлениям подготовки 030900 – Юриспруденция, 081100/38.03.04 – Государственное и муниципальное управление, 080200 – Менеджмент. Значительный объем зачетных единиц по этим направлениям в ФГОС определяется в пользу теоретической подготовки, и лишь 1/16 часть от общего объема всей программы бакалавриата составляет практика. Вместе с тем, в стандартах на последующих уровнях высшего образования этих направлений подготовки обнаруживается резкое увеличение количества зачетных единиц на практику и научно-исследовательскую работу (НИР). В ФГОС по этим направлениям подготовки магистратуры трудоемкость практики и НИР приближается к количеству зачетных единиц по Педагогическому образованию, а по программам аспирантуры – трудоемкости в зачетных единицах совпадают. Следует отметить, что явная ориентация российской системы высшего образования на международные стандарты, наблюдается в ФГОС высшего образования по направлениям подготовки кадров высшей квалификации. Одна из универсальных компетенций, которая должна быть освоена выпускником программы аспирантуры, вне зависимости от конкретного направления подготовки, выражается в готовности участвовать в решении научных и научно-образовательных задач в составе российских и международных исследовательских коллективов (УК-3). Актуальность предпринятого нами исследования возрастает, учитывая, что для формирования УК-3 необходимо овладеть высоким уровнем исследовательской компетенции еще при освоении программы бакалавриата в соответствии с видами профессиональной деятельности, на которые она ориентирована. Поэтому проведенное исследование строилось на прогностической основе с учетом требований ФГОС на последующих двух уровнях высшего образования относительно целостности и системности представления образа результата образования по завершению ООП.

Для раскрытия сущностных особенностей практики бакалавров, в исследовании сопоставляются традиционный и компетентностный подходы (с учетом анализа результатов исследований в периоды с 2005–2009 гг. и 2010–2014 гг.), первостепенное различие которых к организации и оцениванию результатов ее прохождения бакалаврами кроются в истоках их возникновения. Знаниями, умениями, навыками оперирует сфера отечественного образования еще со времен Я. А. Коменского, тогда как компетенции относятся к профессиональной сфере, принятые за норму в образовательной сфере зарубежных стран.

Возникновение компетентностного подхода в российской системе высшего образования рассматривается исследователями в виде альтернативы необходимых студентам практико-ориентированных личностных качеств в современных социокультурных условиях и осуществления будущей профессиональной деятельности, абстрактно-теоретическим знаниям. Отсюда критериями оценивания результатов прохождения практики при традиционном подходе выступали знания, умения и навыки как составляющие элементы социокультурного обобщенного человеческого опыта и общекультурных ценностей. Компетенции и компетентности появились вместе с изменением ориентации с образовательной на профессиональную сферу, составляющими элементами которой выступают уже рыночная экономика и сама профессиональная деятельность. Рассмотрение этимологии этих понятий в рамках права позволяет заключить, что компетенция будет относиться к области правомочий с определенной границей. В свою очередь, значение компетентности станет соответствовать занимаемой личностью определенному месту. За рубежом давно является нормой подход к образовательному процессу, при котором требования к специалистам обозначаются профессиональной сферой, а также их отбор по результатам сформированных компетенций. Как отмечают зарубежные иссле-

дователи, компетентностный подход обеспечивает качество подготовки специалистов, ориентируя образовательную систему на современные потребности мирового рынка труда [5; 6; 7]. По их мнению, такой подход позволяет привести в соответствие личностные потребности человека интегрироваться в общественную деятельность и общественные потребности воспользоваться потенциалом каждой личности для собственного саморазвития в экономической, культурной и политических сферах жизнедеятельности.

Пониманию востребованных профессиональной сферой компетенций и компетентностей способствуют модели специалиста и выпускника. Многомерность, неоднозначность и различие этих понятий представлено в трудах таких ученых как Ю. Г. Татур, В. И. Байденко, В. А. Болотов, С. Р. Сирмбард, О. И. Матынюк, И. И. Зимняя, Р. Н. Азарова, В. А. Богословский [2].

В рамках нашего исследования, компетентностная модель выпускника в системе многоуровневого высшего образования рассматривается как составляющая ООП соответственно отдельно для каждого уровня, гарантируя качественное осуществление будущей профессиональной деятельности [4]. Модель обеспечивает необходимый для конкретного уровня и направления подготовки набор компетенций, которым должен обладать выпускник в результате освоения соответствующей программы. Практика бакалавров, являясь структурной составляющей ООП, выступает частью компетентностной модели выпускника уровня бакалавриата. Поэтому организация и оценивание результатов прохождения бакалаврами практики происходит в соответствии с компетентностной моделью выпускника, определяющей цели реализации ООП на основе интегрированной классификации компетенций.

В рамках модели определяется перечень формируемых в период практики компетенций с учетом требований профессиональной сферы, отбираются адекватные для этого методы и технологии обучения, средства и критерии оценива-

ния ожидаемого результата по ее завершению. Организация практики в сторонних учреждениях позволяет включить бакалавров в профессиональную среду, взаимодействие в которой становится оптимальной для формирования и многогранного проявления компетенций в структуре их личности. В период практики создаются благоприятные условия для формирования у выпускников программ высшего образования, в том числе бакалавров, компетенции самоорганизации и самообразования (обобщенная формулировка). Освоение данной компетенции, как показал проведенный сравнительно-сопоставительный анализ ФГОС высшего образования, является обязательной вне зависимости от уровня и конкретного направления подготовки (в составе перечня общекультурных и/или универсальных компетенций) [3; 4]. Для достижения высокого уровня сформированности заданных стандартом компетенций, в том числе, самоорганизации и самообразования (минимальный /пороговый, продвинутый и высокий), реализуются разнообразные методы и технологии обучения (в числе которых и проектные), используется потенциал дистанционной системы Moodle. Результаты своих достижений бакалавры по завершению практики фиксируют в своих индивидуальных портфолио, стимулирующего их к рефлексии и дальнейшему личностному продвижению в профессиональной деятельности, к построению будущей карьеры. Представление и анализ полученных нами эмпирических числовых данных в результате проведенного исследования является задачей другой отдельной статьи.

Компетентностный подход к организации практики бакалавров предусматривает необходимость взаимосоотрудничества преподавателей и студентов по формированию компетенций как результатов обучения. При этом следует понимать, что он не отрицает значимость знаний, а акцентирует внимание на эффективном их использовании. Как было выявлено в ходе исследования, компетенции существуют в форме деятельности, а не в виде инфор-

мации о ней, в отличие от знаний. Они наращиваются в процессе обучения, способствуя включению способа действий во внутренние ресурсы личности, в отличие от умений. Компетенции проявляются, в отличие от навыков, осознанно. Они не доводятся до автоматизма и превращения в навык, а совершенствуются посредством осознания общей деятельностной основы в направлении интеграции с другими компетенциями. Так, можно заключить, что компетенции не сводятся к совокупности знаний, умений и навыков или к какому либо из этих элементов. Они связаны с успешностью профессиональной деятельности и, следовательно, личности в социуме, в более широком контексте. Такое европейское понимание взаимосвязанности компетенции и успешности (в профессиональном и карьерном росте) закладывается в построение компетентностной модели выпускника программы бакалавриата, в которой определяется место практики.

Проведенное исследование строилось на прогностической основе с учетом требований ФГОС для всех трех уровней высшего образования в отношении целостного и системного представления образа результата образования по завершению ООП.

Продолжением предпринятого исследования в многоуровневой системе вузовского образования является рассмотрение практики в рамках компетентностной модели выпускника программ магистратуры и аспирантуры. При этом, для достижения результата образования, предусмотренного в ФГОС ВО по завершению ООП на всех трех уровнях, требуются системные преобразования в высшей школе, с учетом установления значимых субъектных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса. Тому подтверждением становится Коммюнике Конференции с участием европейских министров в сфере высшего образования, в котором особое внимание обращается на взаимосоотрудничество профессорско-преподавательского состава и студентов по формированию компетенций как ре-

зультатов обучения с учетом международных ориентиров в разных предметных областях [1]. Можно предположить, что последовательное формирование компетенций, в том числе научно-исследовательских, с ориентацией на международный уровень в процессе междисциплинарных исследований, достижимо на третьем уровне высшего образования в соответствии с требованиями ФГОС по направлениям подготовки кадров высшей квалификации.

Представленные в статье аспекты организации практики бакалавров различных направлений подготовки в контексте компетентностного подхода рассмотрены автором на основе имеющегося значительного плодотворного опыта вузовского преподавания.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют заключить, что исходя из сущностных особенностей компетенций, эффективное формирование большинства заявленных из них в ФГОС высшего образования по различным направлениям подготовки уровня бакалавриата, происходит в процессе практики (выступая как необходимое условие). Включение бакалавров в этот период в соответствии с ООП и учебными планами в профессиональную среду наилучшим образом обеспечивает достижение ожидаемых по завершению обучения результатов в виде овладения компетенциями для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности.

Библіографічний список

1. Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование (Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009) // Высшее образование в России. – № 7. – 2009. – С. 156–162.
2. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под научн. ред. В. И. Байденко. – М. : Исследов. центр проблем кач-ва подготовки спец-тов, 2010. – 352 с.
3. Шехмирзова А. М. Развитие компетенции самоорганизации и самообразования бакалавров

в ходе практики с использованием обучающей среды Moodle// Problems and prospects of professional education development in the 21st century: materials of the V international scientific conference on April 10-11, 2015. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 177 p. – P. 160–163.

4. Шехмирзова А. М., Куприна Н. К. Инновационная модель выпускника вуза в контексте компетентностного подхода (теоретический аспект разработки) // Modern technologies in system of additional and professional education: materials of the III international scientific conference on May 2-3, 2015. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 84 p. – P. 52–56.
5. Kerridge I., Lowe M. Student B. A practical approach to assessing competence. – 1997. – Т. 5. – С. 189–191.
6. Raven J. Competence in Modern Society [Text]: Its Identification, Development and Release / by J. Raven. – Oxford, England: Oxford Psychologists Press, 1984. – P. 420.
7. Whiddett S. A Practical guide to competencies / by S. Whiddett, S. Hollyford. – London: Chartered Institute of Personnel and Development. – 2006. – 208 с.

Бібліографічний список

1. Bolonskij process 2020 – Evropejskoe prostranstvo vysshego obrazovanija v novom desjatiletii. Kommjunkte Konferencii evropejskih ministrov, otvetstvennyh za vysshee obrazovanie (Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009) // Vysshee obrazovanie v Rossii. – № 7. – 2009. – S. 156–162.
2. Osnovnye tendencii razvitija vysshego obrazovanija: global'nye i bolonskie izmerenija / pod nauchn. red. V. I. Bajdenko. – M. : Issledov. centr problem kach-va podgotovki spec-tov, 2010. – 352 s.
3. Shehmirezova A. M. Razvitie kompetencii samoorganizacii i samoobrazovanija bakalavrov v hode praktiki s ispol'zovaniem obuchajushhej sredy Moodle// Problems and prospects of professional education development in the 21st century: materials of the V international scientific conference on April 10-11, 2015. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 177 p. – P. 160–163.
4. Shehmirezova A. M., Kuprina N. K. Innovacionaja model' vypusknika vuza v kontekste kompetentnostnogo podhoda (teoreticheskij aspekt razrabotki) // Modern technologies in system of additional and professional education: materials of the III international scientific conference on May 2–3, 2015. – Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». – 84 p. – P. 52–56.

5. Kerridge I., Lowe M. Student B. A practical approach to assessing competence. – 1997. – T. 5. – S. 189–191.
6. Raven J. Competence in Modern Society [Text]: Its Identification, Development and Release / by J. Raven. – Oxford, England: Oxford Psychologists Press, 1984. – R. 420.
7. Whiddett S. A Practical guide to competencies / by S. Whiddett, S. Hollyford. – London: Chartered Institute of Personnel and Development. – 2006. – 208 s.

© Шехмурзова А. М., 2017.