

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ

В.Д. НЕЧАЕВ, ректор
А.А. ВЕРБИЦКИЙ, профессор
МГГУ им. М.А. Шолохова

Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова

В статье рассмотрена актуальная для вузов проблема разработки образовательных программ и учебных модулей на базе ФГОС. В качестве методологической предпосылки ее решения рассматривается теория контекстного обучения. Представлен соответствующий опыт работы МГГУ им. М.А. Шолохова.

Ключевые слова: *компетентностная модель, контекстный подход, компетентностно ориентированный модуль ООП.*

Проблемная ситуация

Переход высших учебных заведений к реализации основных образовательных программ на базе федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) предполагает решение вузами новых теоретических и практических задач:

- разработка компетентностных моделей своих выпускников (КМВ), поскольку, задавая по каждому направлению и уровню подготовки обязательные наборы компетенций, ФГОС оставляют вузам широкий простор для творчества в достраивании этих наборов необходимыми дополнительными компетенциями;
- обеспечение перехода от компетентностных моделей к собственно основным образовательным программам (ООП), их осмысленное проектирование на основе КМВ;
- измерение уровня формирования компетенций, описание компетентностного профиля будущего выпускника и его оценка на основе сопоставления с нормативным компетентностным профилем;
- разработка алгоритмов создания компетентностно ориентированных модулей ООП, содержание и методика использования которых нацелены на формирование одной или нескольких компетенций.

Как «перекинуть мостик» от компетенций к модулям и средствам оценки компетенций? Для российских вузов это актуальная проблема, не имеющая наперед заданного адекватного решения. Цель данной статьи – показать теоретические и практические подходы к ее разрешению, которые в экспериментальном режиме реализуются в течение последних полутора лет в Московском государственном гуманитарном университете им. М.А. Шолохова.

Вводя понятие контекста

Трудность перехода от компетенций к модулям состоит в том, что цель образования (компетенции) и средства ее достижения (модули, организованные в ООП) – явления в некотором смысле разнопорядковые. В большинстве случаев компетенция определяется как *способность* личности эффективно решать задачи в той или иной *профессиональной деятельности*. Важны даже не столько основания этой способности (знания, практический опыт, личностные качества и особенности), сколько результат – человек, обладающий необходимой компетенцией или их набором (компетентностью), способный успешно осуществлять определенный вид профессиональной деятельности.

В свою очередь, под модулем пони-

мается, как правило, часть образовательной программы, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям образования. Иными словами, компетенция – это проявляемая в профессиональной деятельности способность (качество, характеристика) личности, а модуль – своего рода проект деятельности, направленный на формирование у него определенных компетенций (рис. 1).

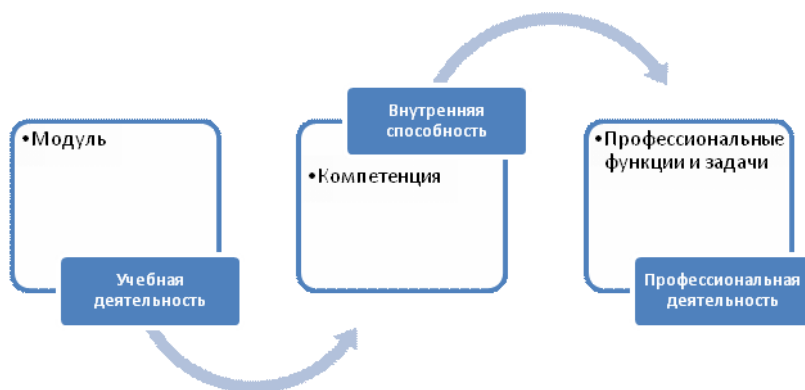


Рис. 1. Связь между учебной деятельностью, компетенциями выпускника и профессиональной деятельностью

Важным условием формирования через модули ООП выделенных компетенций является моделирование в учебной деятельности студентов ключевых параметров будущей профессиональной деятельности. Общий подход к решению задачи включения контекста профессиональной деятельности в учебную деятельность предлагает теория контекстного обучения, развитая в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого [1–3].

Источниками теории контекстного обучения являются: деятельностьная теория усвоения знаний и социального опыта; обобщение с позиций этой теории многообразного опыта инновационного обучения; категория «контекста», означающая осмысленное усвоение содержания обучения как сред-

ства осуществления будущей профессиональной деятельности.

Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам деятельности профессиональной, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия

трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста.

Содержание контекстного обучения черпается из двух основных источников: содержания наук и содержания осваиваемой про-

фессиональной деятельности по направлениям подготовки специалистов (бакалавров, магистров) в виде перечня их основных функций, задач и проблем, то есть компетенций.

От компетенций к модулям

Создавая методологию перехода от профессиональной деятельности к учебной, т.е. концептуальные предпосылки интеграции контекста профессиональной деятельности в содержание и процесс деятельности учебной, теория контекстного обучения не дает прямого ответа на вопрос об адекватном переводе «языка деятельности» на «язык способностей». Если на языке деятельности результат обучения описывается в категориях профессиональных функций и задач, которые должен

уметь успешно решать выпускник, то «язык способностей» оперирует понятиями необходимых для этого качеств и свойств человека.

Так, коммуникативная компетенция юриста, то есть способность использовать язык и речь как средство своей профессиональной деятельности, проявляется и в ведении переговоров от имени организации, и в выступлении в роли защитника в судебном процессе. Ясно, что решение и той, и другой задачи не сводится к использованию только коммуникативной компетенции, не менее важны и другие: аналитические способности, владение нормами права и умение применять свои знания в каждой конкретной ситуации. Иными словами, одна и та же компетенция может проявлять себя в решении как различных профессиональных задач, так и задач социального участия и личностного роста. В свою очередь, в решении той или иной задачи может проявляться сразу несколько компетенций.

Компетенции и задачи профессиональной деятельности оказываются в некотором смысле ортогональными измерениями феномена профессиональной деятельности. Одни говорят о ней на языке «внутренних» свойств и качеств (внутренний контекст), а другие – на языке «внешних» обстоятельств (внешний контекст) и результатов.

Таким образом, создание ООП требует предварительного построения матрицы согласования функций и задач профессиональной деятельности и компетенций выпускника. Наличие перечня профессиональных задач, в которых находит отражение та или иная компетенция, собственно, и позволяет перекинуть *первый мостик* от компетенций как формализованных *целей* высшего профессионального образования к *содержанию* модулей и средств оценки ООП.

Образовательный модуль может быть выделен, скажем, путем группировки задач, в которых проявляется одна и та же компетенция. Тогда эти задачи и составят содержательную основу контрольных и учебных заданий, решение которых будет отрабатываться в рамках данного модуля. Модуль может быть сформирован и по иным основаниям. Профессиональные задачи и соответствующие им учебные и контрольные задания могут быть сгруппированы по функциям профессиональной деятельности, либо по признаку единства той области знаний, на которые опирается их успешное решение. В любом случае, если выявлены связи между компетенциями и задачами (проблемами), то можно достаточно четко определить цели каждого модуля на языке компетенций.

Углубляясь в структуру деятельности

Второй мостик – это переход от компетенций к *технологии* освоения студентами модулей ООП. Контекстная теория обучения утверждает, что для усвоения содержания наук лучше подходят академические формы и методы обучения, а для овладения профессиональной деятельностью – формы и методы организации квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студентов.

Возникает вопрос: как в каждом конкретном случае выбрать адекватные педагогические технологии? Ответ, на наш взгляд, следует искать в концепции деятельности, возникшей на основе культурно-исторической теории развития высших психических функций (Л.С. Выготский) и разработанной в трудах отечественных психологов (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), а также получившей развитие в работах психологов целого ряда зарубежных стран.

Для описания активности человека культурно-историческая психология использует концепт «деятельность», отличающийся по своим сущностным характеристикам от более широкого концепта «поведение». Помимо сознательного и целенаправленного характера, деятельность отличается культурной опосредованностью. Это означает, что при постановке и достижении целей деятельности человек использует в качестве средств разного рода «культурные артефакты» – продукты предшествующей деятельности. В качестве примеров таковых обычно приводятся орудия труда, иные продукты материальной культуры. Однако сторонники культурно-исторического подхода трактуют артефакты шире – как любые продукты человеческой деятельности, в число которых входят язык, социальные нормы, продукты художественного творчества, технологические знания и т.п. [4]. Артефакты аккумулируют в себе предшествующий социальный опыт и позволяют индивиду использовать их для достижения целей деятельности и производства новых продуктов культуры.

Развитие концепции артефактов и модели культурного опосредования деятельности привело сторонников культурно-исторического подхода к выводу, что артефакты как элементы культуры не существуют изолированно и могут быть поняты как совокупность уровней. Наибольшее распространение в этой связи получила модель М. Вартофского [5], описывающая трехуровневую структуру системы культурного опосредования.

Первый, «нижний» ее уровень образуют первичные артефакты – ресурсы или инструменты, прагматично используемые человеком для достижения целей конкретной деятельности. Это могут быть орудия труда, здания и сооружения, системы коммуникации,

знаки языка и т.п. Следующий уровень – вторичные артефакты, играющие центральную роль в сохранении и трансляции представлений и способов действий и поступков. Они включают в себя предписания, обычаи, социальные и правовые нормы и т.д. Третий уровень, по М. Вартофскому, представлен классом артефактов, где «правила, конвенции и результаты уже не кажутся непосредственно практическими». «Третичные артефакты» – это прежде всего продукты воображения, художественного творчества. В известной мере это также научные, политические, религиозные теории, которые непосредственно не побуждают человека к достижению практического результата, но их использование может привести к формированию новых образцов поведения, новых оснований для выбора.

Производство таких продуктов воображения («воображаемых миров») и взаимодействие с ними позволяют расширять горизонты текущей практики, а значит, создавать новые или трансформировать старые первичные и вторичные артефакты. Наличие третичных артефактов является, таким образом, необходимой предпосылкой для выбора альтернативных норм (вторичных артефактов) и появления принципиально новых ресурсов и инструментов деятельности (первичных артефактов).

Экскурс в культурно-историческую психологию позволяет, каким бы неожиданным это ни казалось, достичь лучшего понимания связи между компетенциями и модулями ООП. Компетенции, которые должны быть сформированы в процессе профессионального образования, предстают в ее терминах как результаты освоения студентом способов деятельности с артефактами разных уровней.

Результатом освоения артефактов

первого уровня – инструментов, языка профессиональной деятельности, профессиональных методик и т.п. – являются *инструментальные компетенции*. Овладение студентом нормами и правилами, регулирующими профессиональную деятельность, создающими комплекс социальных возможностей и ограничений для нее, формирует *нормативные компетенции*. А усвоение артефактов третьего уровня – системы фундаментальных научных знаний и ценностных парадигм, необходимых для адекватного понимания и самих способов профессиональной деятельности, и регулирующих их норм – характеризует третий класс компетенций, *мировоззренческих*.

Сформированные инструментальные компетенции проявляют себя прежде всего в умениях достигать поставленные цели с помощью тех или иных инструментов или ресурсов деятельности; нормативные компетенции позволяют индивиду «вписать» свою профессиональную деятельность в социальный контекст; мировоззренческие – продемонстрировать ее онтологические и аксиологические основания. Кроме того, мировоззренческие компетенции лежат в основе способности человека совершенствоваться и способы деятельности, и социальные нормы.

Таким образом, оказывается возможным выделить три кластера компетенций: инструментальный, нормативный и мировоззренческий. Первый более тесно связан с контекстом профессиональной деятельности, третий – с контекстом наук; а нормативный кластер занимает промежуточное положение. Такая классификация компетенций стала для нас ценным эвристическим средством с точки зрения проектирования модулей ООП.

Если модуль ориентирован преимущественно на компетенции мировоз-

зренческого типа, то целесообразной является группировка его задач на основании признака области знания (например, модуль «Квантовая механика», «Политология» и т.п.), а в педагогических технологиях будут преобладать традиционные академические формы обучения (лекции, семинары и т.п.). Если же модуль ориентирован на компетенции инструментального типа, то более адекватной будет группировка его задач на основе признаков содержания и структуры профессиональной деятельности (например, модуль «Ведение переговоров», «Организация внеклассной работы учащегося» и т.п.), а в методике будут использоваться преимущественно квазипрофессиональные и учебно-профессиональные формы обучения (тренинги, практические занятия, разбор кейсов, деловые игры и т.д.).

МГГУ им. М.А. Шолохова: логика решения

Изложенные выше концептуальные подходы стали основой для решения комплекса задач, связанных с разработкой ООП на базе ФГОС в нашем университете. На первом этапе были разработаны нормативные документы для рабочих групп по направлениям подготовки, отвечающих за создание методической базы ООП. В них были зафиксированы как исходные теоретические положения, так и конкретные руководства по разработке компетентностной модели выпускника (КМВ), рабочих программ, УМК отдельных модулей, банка контрольных и учебных заданий по направлениям.

На ряде факультетов в 2009 г. стартовал эксперимент по внедрению элементов компетентностного подхода в образовательный процесс. Его результаты были обобщены и представлены на Ученом совете университета. В настоящее время в вузе действуют 16 ра-

бочих групп по различным направлениям подготовки. Общая логика построения компетентностных моделей выпускников и нацеленных на них ООП представлена на *рис. 2* и *3*.

На первом этапе рабочие группы создают компетентностные модели выпускников. В соответствии с заявленными теоретическими подходами это предполагает решение пяти взаимосвязанных задач: 1) достройку и уточнение перечня компетенций выпускников; 2) выявление перечня функций и задач профессиональной деятельности по каждому направлению и уровню подготовки; 3) согласование между собой перечня компетенций и

перечня функций и задач; 4) определение способов измерения компетенций; 5) определение нормативного значения каждой компетенции на предмет признания ее уровня достаточным для осуществления профессиональной деятельности.

Мы осознанно отказались от интервью с работодателями в качестве метода достройки перечня инструментальных компетенций. Они вряд ли способны профессионально вычлнить качества, которыми должен обладать специалист, но как эксперты могут четко сформулировать перечни профессиональных задач, которые тот должен уметь решать, и критерии ус-



Рис. 2. Алгоритм построения компетентностной модели выпускника (КМВ)

Сокращения: БКУЗ – банк контрольных и учебных заданий; НКП – нормативный компетентностный профиль.

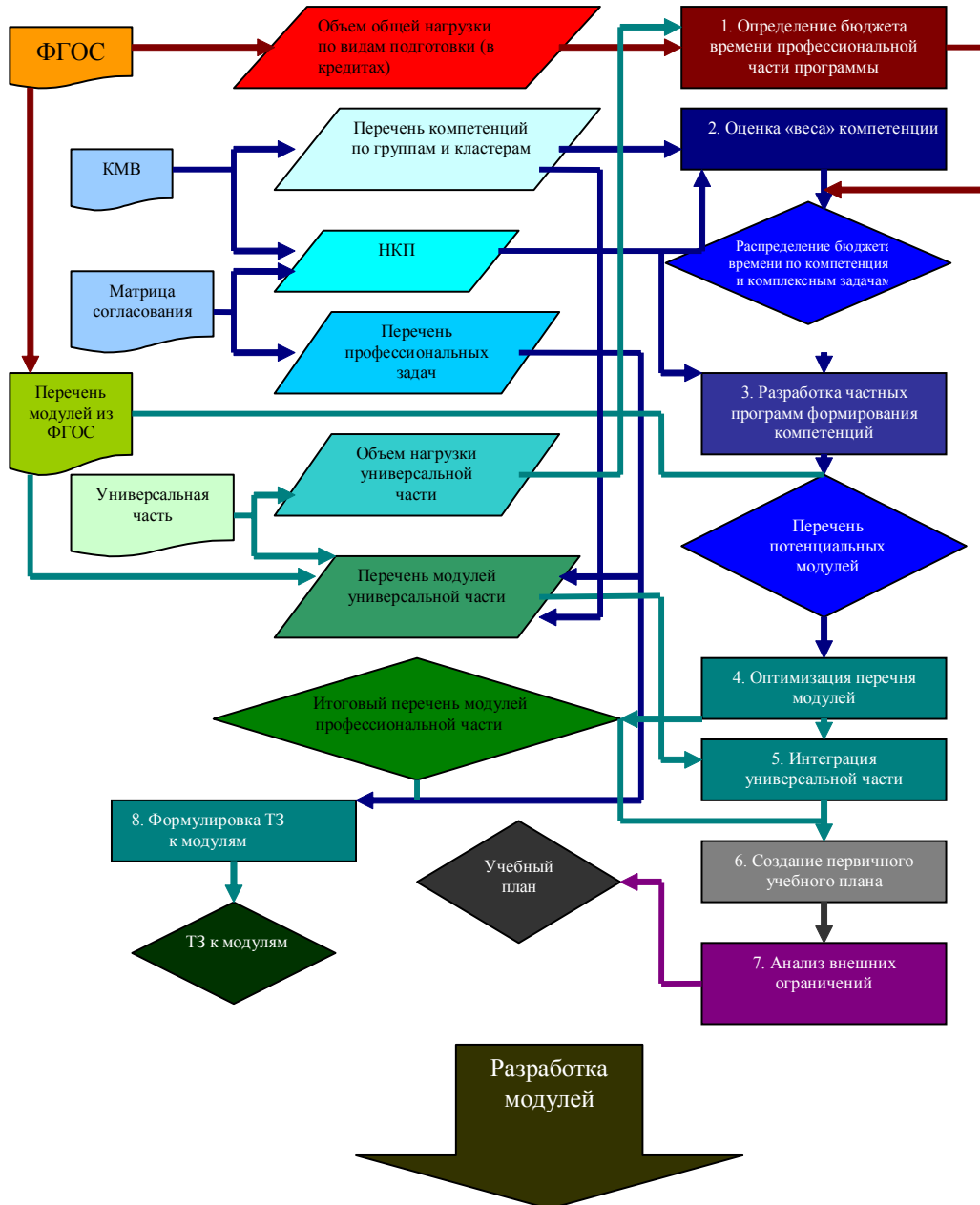


Рис. 3. Алгоритм создания ООП

пешности их решения. Для достройки перечня инструментальных компетенций мы активно используем метод интервью по поведенческим примерам, разработанный специально для выявления компетенций А. Спенсером и

С. Спенсером [6]. Суть метода заключается в сопоставлении поведения лучших и средних специалистов отрасли в процессе решения профессиональных задач в стандартных и нестандартных ситуациях. Такое сопоставление по-

зволяет выявить те способности и качества, которые отличают лучших специалистов от средних и худших.

Для достройки перечня нормативных и мировоззренческих компетенций используются методики экспертных оценок. В группу экспертов, помимо специалистов-практиков, вошли также ученые и преподаватели. Суть вопросов, на которые были призваны ответить эксперты, состояла в определении перечня областей наук (шире – областей знаний), которые составляют фундаментальную основу полученного ранее перечня инструментальных компетенций. Так достраивался перечень мировоззренческих компетенций. А вопросы о специфических областях права и наличии специальных профессиональных этических норм и кодексов позволили уточнить перечень нормативных компетенций.

Опрос работодателей, наряду с изучением должностных инструкций организаций, позволил нам реконструировать перечень функций и задач профессиональной деятельности выпускника, который затем был согласован через матрицу согласования с перечнем компетенций. Для этого также использовались процедуры экспертных оценок. В ходе опроса экспертам предлагалось определить: 1) в решении каких задач проявляется та или иная компетенция; 2) какие компетенции из перечня нужны для решения той или иной профессиональной задачи.

На втором этапе рабочие группы строят ООП на основе полученных моделей компетенций выпускника. Выявленные в рамках заполнения «матрицы согласований» связи используются для определения содержания учебных модулей и создания базы контрольных и учебных заданий, которые являются средством оценки уровня формирования компетенций. Привязка модулей к компетенциям той или иной группы

(мировоззренческим, нормативным и инструментальным) позволяет определить оптимальные для данного модуля (с точки зрения теории контекстного обучения) педагогические технологии.

Заключение

Теория контекстного обучения вкупе с культурно-исторической концепцией деятельности позволила коллективу МГГУ им. М.А. Шолохова выдвинуть ряд эвристичных гипотез, касающихся продуктивных способов решения комплекса задач и проблем, связанных с переходом вуза на основные образовательные программы в соответствии с ФГОС. Развернутая в вузе работа является, по сути, педагогическим экспериментом, который позволит в конечном счете создать теоретически и эмпирически обоснованные методики построения моделей компетенций, а также привязанных к ним образовательных программ, педагогических технологий, средств и критериев оценки. Надеемся, что наша работа будет способствовать качественному развитию российской системы высшего профессионального образования, ее конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг, позволит другим вузам пройти период адаптации к ФГОС с наименьшими потерями и наибольшими методическими приращениями.

Литература

1. *Вербичкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
2. *Вербичкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.
3. *Вербичкий А.А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // *Высшее образование в России.* 2010. № 5. С. 32–37.

4. Коул М. Культурно-историческая психология. Наука будущего. М.: Когито-Центр, 1997.
5. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс, 1988.
6. Спенсер А., Спенсер С. Компетенции на работе. М.: ГИППО, 2010.

NECHAEV V., VERBITSKIY A. TRANSITION FROM COMPETENCES TO EDUCATIONAL MODULES

The topical question for educational institutions of Russia today is the transition from competence models to educational programs and modules. The authors suggest the theory of context education as the methodological basis for solving this problem. The pedagogical experience of Moscow State Humanitarian University in development competence-based programs and modules is presented.

Keywords: competence model, context approach, competence-oriented module.

**Д.П. ДАНИЛАЕВ, доцент
Н.Н. МАЛИВАНОВ, проректор
Ю.Ф. ПОЛЬСКИЙ, профессор
Казанский государственный
технический университет
им. А.Н. Туполева**

**Организация
учебного процесса
в современном
техническом вузе**

Анализируется эффективность систем организации учебного процесса с позиций вариативности образовательных программ и академической мобильности.

Ключевые слова: многоуровневая, непрерывная, блочно-модульная, система организации учебного процесса, вариативность, мобильность.

Современная система организации учебного процесса в техническом вузе должна учитывать как накопленный богатый опыт высшей школы, так и консервативность системы высшего технического образования. Необходимо сохранение позитивного опыта мировой науки и внедрение практики рациональной организации системы высшего профессионального образования, ориентированной на инновационное развитие экономики.

Тесное взаимодействие вузов с работодателями вместе с соответствующим структурированием содержания образовательных программ гарантированно обеспечат оперативную актуальность высшего технического образования, а также единый подход к формированию вариативной части и, следовательно, академическую мобильность. При этом основой формирова-

ния содержания образовательных программ остается государственный образовательный стандарт, гарантирующий единство системы высшего технического образования России. Подчеркнем, что действующая организация учебного процесса в рамках моноуровневой системы подготовки специалиста, сформированная высшей школой в индустриальном обществе, становится сегодня малоэффективной [1], а классическая двухуровневая система «бакалавр – магистр техники и технологии» фактически является частным и не всегда лучшим вариантом развития моноуровневой подготовки.

Цель данной работы – провести сравнительный анализ существующих и предлагаемых систем высшего технического образования и оценить их эффективность в современных условиях. В качестве критериев сравнения мож-