

Сформированность социально-профессиональной компетентности выпускника вуза как результат и критерий качества высшего образования

О.Л.Жук

Актуальность проблемы повышения качества профессиональной подготовки студентов обуславливается растущими требованиями общества и государства, рынка труда к выпускникам вузов. В настоящее время востребованы молодые специалисты, владеющие компетенциями для эффективного решения разнообразных профессиональных и социально-личностных задач во всех отраслях экономики, включая инновационную деятельность.

Качество современного высшего образования является важнейшим параметром общественно-экономической значимости образовательной сферы в обществе. Понятие качества образования используется не только как экономико-управленческая категория с возможностью количественных измерений. Оно включает также и социально значимые аспекты и рассматривается как всеобъемлющая комплексная характеристика образовательной деятельности вуза, её результатов. При оценке качества высшего образования повышается необходимость определять результаты профессиональной подготовки студентов в логике удовлетворения запросов всех потребителей образовательных услуг (государства, общества, личности, рынка труда, бизнеса).

Традиционно результаты и критерии качества высшего образования сводятся преимущественно к внешним показателям (оценки в сессию, результаты государственных экзаменов, защиты дипломных работ и др.). В условиях динамики рынка труда, растущих потребностей работодателей таких внешних показателей становится недостаточ-

но для адекватной оценки профессиональной подготовленности и конкурентоспособности выпускников. При определении современных показателей качества профессиональной подготовки в вузе на первый план выходят интегрированные характеристики, отражающие профессионально-личностные детерминанты выпускников, их готовность к самоопределению и эффективной деятельности в изменяющихся условиях социально-профессиональной деятельности, принятию ответственных решений, постоянному самообразованию и профессиональному саморазвитию, продуктивному общению и взаимодействию.

Многие российские и отечественные исследователи (В. И. Байденко, В. А. Болотов, А. В. Макаров, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков и др.) в качестве одного из главных противоречий в функционировании современной системы высшего образования определяют противоречие между универсальным характером возникающих социально-профессиональных проблем в сфере любой профессии и узкопрофессиональной направленностью подготовки студентов в вузе



*Ольга Леонидовна Жук,
доктор педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
педагогике и проблем развития
образования БГУ*

[1; 2; 3]. Преодоление этого противоречия возможно за счёт создания в образовательном процессе особого механизма и соответствующих практик, обеспечивающих формирование у студентов всех специальностей универсальных социально-личностных компетенций (включая психолого-педагогические) для решения многообразных социально-профессиональных проблем и задач, возникающих в процессе профессиональной и личной жизнедеятельности.

В этой связи важнейшим результатом и критерием качества высшего образования в современном понимании должна выступать обобщённая личностная характеристика (или качество) выпускника, определяющая его способность мотивированно и ответственно применять сформированные компетенции для эффективного решения различных задач. Такая способность называется социально-профессиональной компетентностью [4; 5]. В новом поколении образовательных стандартов высшего образования первой ступени Республики Беларусь, разработанных на основе компетентного подхода, компетенции представлены тремя группами: академические, профессиональные, социально-личностные. Их комплексное формирование у студентов обеспечивает в итоге сформированность у

выпускника социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата и критерия качества профессиональной подготовки в вузе.

Инновационный потенциал компетентного подхода для сферы высшего образования заключается в конструировании и описании целей и результатов образования в виде совокупности компетентностей (компетенций) как критериев качества высшего образования. Требования к моделированию образовательных результатов в вузе на основе компетентного подхода нам видятся в следующем:

- результаты образования носят обобщённый характер, представлены в системном и целостном виде, соотносятся с целями образования и подлежат измерению;
- результаты образования определяются как признаки готовности студента (выпускника) применять соответствующие компетенции для решения разнообразных задач;
- компетенции подлежат операционализации (т. е. выявлению лежащих в их основе обобщённых знаний и умений);
- соответствующие обобщённые знания и умения выступают основой для конструирования содержания учебных дисциплин на основе контекстного подхода;
- разработка средств диагностики формируемых компетенций осуществляется с позиций достижения норм качества образования.

В основе компетенций лежат обобщённые знания и умения, на базе которых формируются в учебной деятельности способности и личностные качества. Обобщённый характер знаний и умений отражает универсальную сущность компетенций и возможность их использования для решения широкого круга проблем и задач.

Совокупность компетентностей (как степень освоения содержания компетенций) в отличие от традиционной системы знаний, умений, навыков содержит не только когнитивный (т.е. познавательный) и операционально-деятельностный, но и мотивационный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой личностные компо-

ненты. Компетентности определяют поведение или деятельность личности во множестве ситуаций и при решении разнообразных задач (учебных, профессиональных, социальных, личностных).

Содержательная характеристика структуры любой компетентности как интегрированного результата профессиональной подготовки может быть представлена через систему обобщённых знаний и умений, способностей, видов готовности и личностных качеств, описанных с помощью глаголов «знать», «уметь», «быть способным или готовым», «обладать качеством». В компетентности как в критерии качества образования проявляется качество всех основных составляющих образовательного процесса (содержания и технологий обучения и воспитания, всех видов студенческих практик и др.).

Разрабатывая проблему компетентностного подхода, мы выявили закономерности развития социально-профессиональной компетентности, которые характеризуют устойчивые связи между деятельностной сущностью формируемой компетентности и субъектной позицией личности в образовательной деятельности; обобщённым характером формируемой компетентности и реализацией требований компетентностного подхода в организации образовательного процесса; эффективностью развития компетентности и творческим опытом самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, моделирующих социально-профессиональные проблемы и задачи.

Выявленные закономерности определяют *условия формирования социально-профессиональной компетентности* в образовательном процессе вуза:

1. Контекстное (соответствующее будущей профессиональной деятельности) обновление целей, результатов, содержания обучения. Это предполагает определение целей и результатов профессиональной подготовки в виде социально-профессиональных компетенций; придание содержанию обучения практико-ориентированного, прикладного характера в соответствии с содержанием

и способами будущей профессиональной деятельности студентов.

2. Использование совокупности образовательных методик и технологий, базирующихся на рефлексивно-деятельностной основе и способствующих активизации самостоятельной работы студентов. Они обеспечивают проблемно-исследовательскую направленность образовательного процесса, субъектную позицию студентов в учебной деятельности, приобретение опыта применения формируемых компетенций для решения будущих профессиональных задач. К таким технологиям относятся: технологии проблемно-модульного обучения, обучения как учебного исследования, коммуникативные («мозговой штурм», дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты), проектные, игровые (деловые, ролевые, имитационные игры), кейс-технологии и др.

Заметим, что самостоятельная учебная и научно-исследовательская работа студентов при направленности образовательного процесса на формирование у студентов компетентностей приобретает статус важнейшей составляющей профессиональной подготовки в вузе. Именно в процессе самостоятельной работы, оптимально сочетающей формы контролируемой, управляемой работы и самообразования, студенты приобретают необходимый для развития компетентности опыт самообразования, исследовательской, проектной, рефлексивной деятельности.

3. Широкое использование профессионально ориентированных ситуаций и задач проблемного характера, которые задают деятельностное содержание обучения и обеспечивают формирование у студентов способностей будущей социально-профессиональной деятельности.

При деятельностном содержании обучения преобладают не типовые учебные задачи, а проблемные учебно-профессиональные задачи-ситуации актуальной социально-образовательной направленности. Их решение осуществляется посредством включения студентов в поисковую, рефлексивную деятельность по приобретению необходимого для формирования и развития компетенций опыта. Задачи должны быть лично и со-

циально значимыми для студентов. В ходе их решения студенты конструируют собственные позиции об изучаемых явлениях и процессах и обогащают опыт разрешения социально-профессиональных проблем.

4. Оптимальное использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе в различных формах. Наиболее эффективными среди них, как показывает наш опыт, являются: интернет-форум, анализ аудио- и видеоситуаций, компьютерное тестирование, электронные учебные курсы и др. Использование компьютерных средств должно быть направлено на усиление проблемного характера учебного процесса, повышение эффективности самостоятельной работы студентов и текущего контроля знаний и умений.

5. Организация производственной (педагогической) практики студентов с учётом требований их будущей профессиональной деятельности; соответствие содержания и способов решения учебно-профессиональных задач, разрабатываемых в период практики, сущности и структуре формируемой социально-профессиональной компетентности.

6. Вовлечение студентов на основе самоуправления в социально-воспитательную деятельность, моделирующую социальные проблемы из сферы будущей профессии.

7. Обеспечение содержательно-технологической взаимосвязи учебного и воспитательного процессов и их направленности на формирование у студентов компетентностей.

Раскрывая сущность двух последних условий, подчеркнём роль процесса воспитания в формировании социально-профессиональной компетентности выпускника. Современные экономисты единодушны в оценке конкурентных преимуществ экономики, основанной на знаниях [6]. Они считают, что единственным источником стабильного развития страны и её конкурентоспособности является человеческий капитал, т.е. интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал нации. Мировой экономический кризис показал, что он

является следствием кризиса духовного. Обман, желание быстро и много получить не работая, спекуляции на финансовых рынках, коррупция послужили источником упадка мировой финансово-экономической системы. Всё это подтверждает возрастающую значимость духовно-нравственного, гражданского воспитания будущих специалистов в современном глобализирующемся мире. В условиях мирового кризиса увеличивается роль социально-личностных качеств будущих специалистов, основанных на коммуникативных умениях, способности сотрудничать и работать в команде, сочетать корпоративные и личные интересы, принося пользу себе и компании, принимать оптимальные коллективные решения. На это указывает тот факт, что Нобелевскую премию в 2009 году, в разгар мирового экономического кризиса, получили американские учёные Элинор Остром и Оливер Уильямсон за исследования в области экономики управления, а именно за коллективные методы управления внутри компании.

Социально-профессиональная компетентность не сводится к автоматизированным умениям, а выражает мотивированную способность к ответственному поведению и принятию решений. Это означает, что её формирование не может полноценно осуществляться лишь дидактическими средствами в рамках учебного процесса. Развитие социально-профессиональной компетентности обеспечивается, во-первых, единством требований к организации учебно-воспитательного процесса, способствующих субъектной, активной позиции студента и прикладному характеру образовательного процесса, а во-вторых, комплексным воздействием активными аудиторными (дидактическими) и внеаудиторными (воспитательными) средствами на все сферы личности студента (мотивационную, ценностную, эмоционально-волевую, знаниевую, деятельностьную).

Наиболее эффективными педагогическими средствами являются активные формы и методы воспитания, которые способствуют приобретению опыта само-

стоятельного разрешения ситуаций и социальных проблем профессиональной деятельности. К таким педагогическим средствам относятся:

- студенческое самоуправление;
- участие студентов в организации образовательного процесса, оценке его качества, органах управления вузом;
- проектная и клубная формы работы;
- шефские отряды, благотворительные акции и др.

Участие в таких видах деятельности содействует формированию у студентов организационно-управленческого, коммуникативного, рефлексивного, проектировочного опыта, который и выступает основой развития компетентностей.

Сложной педагогической проблемой, которая активно разрабатывается зарубежными и отечественными исследователями (В. И. Байденко, Н. А. Селезнёва, И. Н. Медведева, А. В. Макаров, В. Т. Федин и др.), является диагностика образовательных результатов, т.е. уровней сформированности компетентностей ([7] и др.). При мониторинге качества профессиональной подготовки эффективно себя зарекомендовали комплексные диагностические средства, которые выявляют способность студента применять компетенции для решения учебных задач социально-профессиональной направленности. Они включают обобщённые межпредметные разноуровневые задачи как средства развития и диагностики компетенций; работу над научно-исследовательским проектом прикладной направленности и его защиту; имитационные, ролевые, деловые игры; итоговую оценку за все виды студенческих практик; рейтинговую систему оценки знаний и умений и др. Указанные диагностические средства относятся к внутренней оценке качества образовательного процесса. Внешнюю оценку качества профессиональной подготовки в вузе определяют востребованность выпускников на рынке труда, удовлетворённость работодателей качеством подготовки специалистов, рейтинг вузов в обществе и на международном уровне. Способами внешней оценки выступают анализ информации, анкетирование,

опрос, беседа и др. Эти средства позволяют выявить информацию и мнения работодателей, выпускников, экспертов о качестве и результатах работы молодых специалистов, их карьерном продвижении.

В заключение отметим, что теоретическое обоснование социально-профессиональной компетентности и условий её формирования базируется на результатах проведённого нами исследования по модернизации педагогической подготовки студентов в условиях классического университета [3]. В ходе исследования обоснованы роль и социально-образовательный потенциал педагогической подготовки студентов всех специальностей как средства личностно-профессионального развития будущих специалистов и фактора повышения качества университетского образования. Было показано, что через освоение универсальных психолого-педагогических знаний и умений и формирование на их основе психолого-педагогических компетенций (компетентностей) студенты овладевают способами решения разнообразных профессиональных, социальных и личностных задач. Средствами педагогической подготовки у обучающихся развиваются более общие социально-личностные компетенции и, в конечном итоге, социально-профессиональная компетентность.

В результате исследования выявлены и обоснованы следующие психолого-педагогические компетенции выпускника университета:

- на первом уровне – компетенции в области философских и правовых основ образования, определяющих его функции и целевые установки, условия и механизмы его функционирования и развития; компетенции межличностного взаимодействия и коммуникации специалиста как субъекта социальной, гражданской, профессиональной сфер; компетенции решения социально-воспитательных задач в коллективе; компетенции в области повышения квалификации и переподготовки персонала; компетенции управления коллективом; компетенции непрерывного самообразования и профессионального самосовершенствования;

компетенции в области семейной жизни, воспитания и развития детей;

- на *втором уровне* – компетенции педагогической деятельности, направленной на организацию обучения и развития личности обучающегося, преподавание учебных дисциплин; компетенции, обеспечивающие организацию воспитания обучающихся; компетенции, относящиеся к изучению и учёту возрастных, гендерных и психологических особенностей обучающихся, механизмов их мотивации; компетенции, связанные с управлением образовательным учреждением и качеством образовательного процесса; компетенции в области совершенствования учебно-методического обеспечения образовательного процесса, педагогической диагностики; компетенции в сфере педагогического общения, решения коммуникативных проблем педагогической деятельности;

- на *третьем уровне* – компетенции, обеспечивающие организацию образовательного процесса вуза; компетенции, связанные с проведением научных исследований в области педагогики и образования.

Таким образом, указанные компетенции задают деятельностное содержание психолого-педагогических дисциплин педагогической подготовки и направлены на разрешение универсальных психолого-педагогических проблем и задач профессиональной деятельности выпускника университета (включая профессионально-педагогическую деятельность). На их основе разработаны стандарты по социально-гуманитарным дисциплинам в Республике Беларусь. Названные компетенции могут выступать основой для контекстного обновления содержания других дисциплин социально-гуманитарного и общепрофессионального циклов подготовки студентов в университете. Кроме того, выявленные психолого-педагогические компетенции выпускника университета представляется целесообразным использовать в ходе профессионального отбора с целью привлечения лучших выпускников непедагогических вузов к педагогической деятельности (для факультативных занятий, работы с одарёнными детьми и др.).

Список цитированных источников

1. Тенденции в реформировании высшего образования, развитии стандартизации и образовательных стандартов высшей школы в странах СНГ: монограф. сб. науч. ст. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 232 с.

2. *Байденко, В. И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие / В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

3. *Жук, О.Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.

4. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.

5. *Байденко, В. И.* Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель / В. И. Байденко, Н. А. Селезнёва – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.

6. *Рябов, В. В.* Компетентность как индикатор человеческого капитала: материалы к четвёртому заседанию метод. семинара 16 нояб. 2004 г. / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 45 с.

7. *Федин, В. Т.* Диагностирование компетенций выпускников вузов: учеб.-метод. пособие / В. Т. Федин; под ред. А. В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 100 с.

Материал поступил в редакцию 20.07.2010.