

# НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*С.С. Мойсеенко*  
доктор педагогических наук,  
кандидат технических наук, профессор  
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»  
moiseenkoss@rambler.ru

## Организация непрерывного развития профессионализма специалистов в области организации грузоперевозок

*Представлены некоторые результаты исследования в области непрерывного/продолженного образования и развития профессионализма на основе создания специализированной системы, в основу которой положены управляемые процессы саморазвития специалистов. Сформулированы принципы формирования системы. Представлены основные модули эскизного проекта специализированной системы непрерывного образования и развития профессионализма специалистов в области организации перевозок и управления на транспорте*

Ключевые слова: непрерывное образование; специалисты; дистанционное обучение; тенденции; система; саморазвитие

Актуальность проблемы реализации идеи непрерывного/продолженного образования [3, 5, 7, 9, 11] определяется динамикой развития научно-технического прогресса, ускоренными темпами старения и обновления знаний.

В последнее время усиливаются тенденции «отмирания» старых профессий и появления новых. «Отмирание» некоторых профессий вследствие автоматизации производства, развития робототехники и новых видов деятельности влечет за собой рост безработицы.

Однако, как отмечается в работе [11] парадокс ситуации в том, что на рынке труда отмечается рост безработицы и в то же время нехватка квалифицированных специалистов. В этой связи возникает необходимость освоения специалистами новых знаний, техник и технологий, освоения новых профессий.

Исследователи непрерывного образования в современной Европе и России [1, 5, 7, 9, 11, 12, 13] определяют следующие задачи:

- получение образования, пропущенного по каким-либо причинам в предыдущий период обучения;
- возможность социального роста;
- адаптация к меняющимся профессиональным и общественным требованиям;
- получение квалификации в определенной специализированной профессиональной области;
- получение образования в области политики и общественной деятельности;
- получение новых знаний в определенной профессиональной деятельности.

На основе анализа основных тенденций в развитии непрерывного образования можно сделать следующий вывод:

- образование все больше переходит в область рыночных отношений;
- управление в области образования переходит в область «менеджмента-концепций», т. е. не государство, а каждый индивид определяет для себя образовательную траекторию и сам должен заботиться о ее реализации;
- государство и отдельные отрасли промышленности должны создавать условия для развития системы непрерывного/продолженного образования, стимулирования



научных исследований и проектирования систем саморазвития, дистанционного обучения, повышения квалификации и подготовки кадров по новым профессиям.

Многие европейские исследователи [5, 11, 12] отмечают очень важную тенденцию: профессиональное образование все больше перекладывается с первичного образования на постдипломное.

Первичное же вузовское образование рассматривается как база, которая является основой, для получения необходимых профессиональных компетенций и соответствующей квалификации на дополнительных курсах. Что касается практики подготовки специалистов в нашей стране и, в частности, в нашем вузе (КГТУ БГАРФ), то наши выпускники адаптируются к требованиям и специфике производства непосредственно в процессе работы.

В области организации и управления грузоперевозками, организации работы морских портов и других транспортных узлов ускоренными темпами идет развитие информационных технологий, внедрение прогрессивных технологий обработки грузов в морских портах и терминалах, дистанционного управления процессами перевозок и обработки грузов. В этих условиях возникает острая необходимость в квалифицированных специалистах, в непрерывном повышении их квалификации.

Анализ ситуации в непрерывном/продолженном образовании специалистов в области организации перевозок и управления на транспорте показывает, что на сегодняшний день вопросы организации непрерывного/продолженного обучения остаются мало разработанными. Специалисты должны сами решать вопросы профессионального развития, освоения новых знаний на уровне современности, что актуализирует проблему развития организационных форм и методов продолженного/непрерывного образования.

Морские специалисты (судоводители, судовые механики и др.), согласно требованиям Международной Конвенции по подготовке и дипломированию моряков и несению вахты (ПДМНВ-78/95), обязаны раз в пять лет пройти курс повышения квалификации. Для специалистов в области организации перевозок и управления на транспорте такого требования нет. Однако, даже в течение пяти лет появляется много нового, относящегося к названным сферам деятельности. Однако «разовое» повышение квалификации не решает проблему непрерывности. Следовательно, необходимо создание таких форм непрерывного образования, которые можно было бы адаптировать с учетом специфики трудовой деятельности специалистов.

Анализ работ в области организации непрерывного образования специалистов [1, 2, 3, 7, 9, 10, 12, 13] показывает, что современный уровень развития информационно-коммуникационных технологий позволяет реально воплотить в жизнь девиз ЮНЕСКО: «Образование для всех на протяжении всей жизни».

Инновационное развитие системы непрерывного/продолженного или дополнительного профессионального образования подразумевает применение дистанционных образовательных технологий и разработки специализированных методик непрерывного повышения квалификации. Непрерывное дистанционное обучение, основанное на последних достижениях в области информационно-вычислительной и телекоммуникационной техники, отражает современные тенденции развития образования как целостной системы на качественно новом уровне [3, 4, 6, 10].

Технико-технологическая сторона проблемы реализации идеи непрерывного/продолженного образования практически решена. На сегодняшний день многие вузы в России и Европе успешно осуществляют профессиональную подготовку специалистов в режиме дистанционного обучения. Вопросы же дистанционного целевого повышения квалификации, непрерывного саморазвития морских специалистов и специалистов в области организации перевозок и управления на транспорте разработаны недостаточно. Выше было отмечено, что каждый индивид/специалист определяет для себя

образовательную траекторию и сам должен ее реализовать. Но в реальности лишь не большая часть специалистов может самостоятельно решить эту задачу. Трудности ее решения связаны с организационно-методической стороной проблемы.

Так, например, если специалист в области организации перевозок и управления на водном транспорте желает получить второе высшее образование, то не представляет труда поступить в вуз на заочное отделение или на дистанционное обучение. В случае если специалист выбирает траекторию непрерывного развития по своей специальности или освоению других специализированных направлений (например, риск-менеджмент в морских и мультимодальных перевозках), то основная форма непрерывного образования – это саморазвитие и самосовершенствование [5, 7, 8]. По некоторым направлениям специализации могут быть предложены краткосрочные курсы (например, управление цепями поставок).

Непрерывность образования и развития профессионализма, как показали наши исследования, может быть реализована специализированной системой, в основу которой положены саморазвитие, самосовершенствование и дистанционные методы управления процессом обучения.

Создание такой системы требует выполнения большого комплекса научно-исследовательских и методических работ, что связано со значительными трудовыми и финансовыми затратами. Поэтому в предлагаемой статье нами формулируются принципы формирования системы и представлен ее эскизный проект. Методологическим базисом формирования/проектирования системы является системный подход, системно-деятельностный анализ и результаты исследования зарубежных и отечественных ученых в области непрерывного/продолженного образования.

**Основными принципами проектирования** являются: системность; оптимальность; модульность и адаптивность; достаточность и рациональность; управляемость и публичность. Рассмотрим сущность каждого из названных принципов.

1. Система будет оптимальной, если будут удовлетворяться все заданные ограничения и критерии, а ее элементы будут функционировать как единое целое для достижения поставленной цели.

2. Модульный принцип формирования специализированной системы непрерывного образования на основе самосовершенствования и саморазвития профессионализма представляется наиболее перспективным, как при проектировании образовательной траектории, так и при ее реализации.

3. Система должна быть способной адаптироваться к изменениям, как внутренним, так и внешним условиям.

4. Достаточность и рациональность системы определяются четкой логикой построения и четким алгоритмам функционирования.

5. Система должна быть управляема, должны быть четко определены входы и выходы, управляемые и неуправляемые переменные, критерии и факторы, влияющие на работу системы.

6. Публичность – это доступность для всех специалистов, желающих воспользоваться образовательными услугами системы и равные условия для всех.

**Эскизный проект специализированной системы** непрерывного образования и развития профессионализма включает управляющую и управляемую подсистемы. Управляющая подсистема выполняет функции прогнозирования, планирования, организации, контроля и координации. Управляемая подсистема включает следующие элементы/модули:

- перечень и аннотации основных направлений специальной подготовки;
- образовательные программы (постоянно обновляемые) по направлениям специализации;
- методическое обеспечение процессов саморазвития по основным и смежным специальностям;



- комплекс деловых и имитационных игр, реализуемых дистанционно;
- комплекс компьютерных учебных программ (например, решение оптимизационных задач, расчет сетевых моделей, обработка рядов динамики и др.);
- комплекс тестов для самопроверки и самоконтроля;
- модуль промежуточного контроля процессов обучения/саморазвития; модуль дистанционного консультирования;
- модуль обработки входов и выходов системы;
- модуль организации и управления системой (процессами непрерывного развития профессионализма).

Прогнозирование спроса на образовательные услуги осуществляется на основе анализа основных тенденций развития научно-технического прогресса в рассматриваемой области деятельности, а также интенсивности обновления знаний.

При этом, необходимо учитывать уровень организации и технологий на конкретных транспортных предприятиях. Прогнозирование преимущественно осуществляется с использованием метода экспертных оценок.

На основе данных прогноза разрабатывается план работы рассматриваемой здесь системы и организация выполнения плана. Организация работы системы – это, прежде всего, поиск и привлечение клиентов, запуск процессов разработки личностно-ориентированных образовательных траекторий, методическое и технико-технологическое обеспечение процессов непрерывного развития профессионализма, организация консультирования, контроля и координации. При этом могут быть использованы уже имеющиеся технологии и опыт дистанционного обучения.

Контроль процессов, протекающих в системе, выполняется специальным модулем в автоматизированном или в ручном режиме. Точки, содержание и методы контроля определяются на стадии проектирования личностно-ориентированной образовательной траектории. Консультирование и установочные лекции проводятся в дистанционном режиме. Результаты контроля анализируются, по результатам анализа принимается решение по корректировке образовательной траектории и рабочей программы.

Специализированной системы непрерывного образования и развития профессионализма относится к классу открытых систем. Образовательные услуги предоставляются на договорной основе. Оплата услуг определяется в зависимости от их вида, объема и качества. Для того, чтобы система была доступна, цена услуг должна быть разумной относительно средней зарплаты специалиста.

На сегодняшний день на кафедре «Организация перевозок» в БГАРФ КГТУ проводится работа по формированию методического обеспечения для системы непрерывного образования и развития профессионализма специалистов в области организации и управления на транспорте. Подготовлены рабочие программы и учебные пособия для освоения специализированных курсов:

- «Управление рисками в мореплавании и промышленном рыболовстве»;
- «Методология проектирования транспортных процессов и систем».

Разработан комплекс деловых игр, ориентированных на развитие профессионализма, а также сформирован комплекс компьютерных программ для оптимизации проектных решений в управлении грузоперевозками. Таким образом, первые шаги по формированию системы непрерывного образования и развития профессионализма специалистов в области организации и управления на транспорте сделаны.

#### **Выводы:**

1. Актуальность проблемы реализации идеи непрерывного/продолженного образования определяется динамикой развития научно-технического прогресса, ускоренными темпами старения и обновления знаний. В последнее время усиливаются тенденции «отмирания» старых профессий и появление новых.

2. Непрерывность образования и развития профессионализма может быть реализована специализированной системой, в основу которой положены саморазвитие, самосовершенствование и дистанционные методы управления процессом обучения.

3. Сформулированы принципы и эскизный проект формирования специализированной системы непрерывного образования и развития профессионализма специалистов в области организации перевозок и управления на транспорте.

### Литература

1. Беляков, С.А. Проблемы построения системы управления непрерывным образованием / С.А. Белякова, А.А. Иванова // Проблемы развития высшей школы. – 2014. – № 2. – С. 37-44.

2. Возгова З.В. Применение дистанционных образовательных технологий в непрерывном процессе повышения квалификации научно-педагогических работников // Педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 97-110.

3. Городнова, А.А. Непрерывное образование и тенденции развития бизнес-образования / А.А. Городнова // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2014. – № 1. – С. 32-36.

4. Иванов А.М. Дистанционное обучение как основа современного развития системы повышения квалификации педагогических кадров // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Информатика и информатизация образования. 2006. – № 6. – С. 84-89.

4. Копытова Н.Е. Необходимость модернизации дополнительного профессионального образования в глобальном информационном обществе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2010. Вып. 9 (89). – С. 23-27.

5. Котюрова И.А. Тенденции развития непрерывного образования в современной Европе / И.А. Котюрова // Сборник научных статей Петрозаводского государственного университета, выпуск 2. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ. 2008. – С. 265-270.

6. Кирилова Г.И. Элементы дистанционного обучения в повышении квалификации педагогов высшей профессиональной школы // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2010. – Т. 5. – № 2. – С. 137-145.

7. Мойсеенко С.С. Социально-педагогические условия продолженного профессионального образования морских инженеров. Монография. – Калининград – 2004. – 216 с.

8. Мойсеенко С.С., Медведева А.С. Принципы и методы формирования саморазвития и самосовершенствования специалистов рыбопромышленной отрасли / С.С. Мойсеенко, А.С. Медведева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки: Научный журнал. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2010. – № 1(11). – С. 144-147.

9. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2011. – 396 с.

10. Читаева, Ю.А. Непрерывное образование как одно из условий развития современного образования: прошлое, настоящее, перспективы на будущее / Ю.А. Читаева // Инновации в непрерывном образовании. – 2014. – № 3. – С. 71-77.

11. LEE, Ok Bun. Erwachsenenbildung: Lebenslanges Lernen und dessen Bedeutung für die Entwicklung moderner Gesellschaften [Электронный ресурс]. Режим доступа [http://kaad.de/fileadmin/kaad/pdf/Vortrag\\_Lee.pdf](http://kaad.de/fileadmin/kaad/pdf/Vortrag_Lee.pdf).

12. Univ. Prof. Dr. Elke Gruber, Bildung und Entwicklung im Erwachsenenalter im Rahmen von Modernisierungsprozessen – Scriptum zur Vorlesung. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.uni-klu.ac.at](http://www.uni-klu.ac.at).

13. Brödel, R. Wandel der Weiterbildungsbeteiligung und der Bildungsansprüche [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bildung.koeln.de/material/bibliothek/dokus/ft07/Broedel.pdf>.



*Е.И. Мычко*  
доктор педагогических наук, профессор,  
Педагогический институт  
БФУ им. И. Канта  
emychko@bk.ru

*М.С. Краковская*  
соискатель,  
Педагогический институт  
БФУ им. И. Канта  
MKrakovskaya@kantiana.ru

## **Модернизация процесса профессиональной подготовки педагогов к построению социального пространства отношений дошкольников**

*Раскрываются особенности профессиональной подготовки педагогических кадров к построению социального пространства отношений дошкольников в условиях бакалавриата и магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование» в контексте модернизации педагогического образования*

Ключевые слова: модернизация педагогического образования; профессиональная подготовка; педагоги

В быстро меняющихся социально-экономических условиях развития общества основной задачей системы профессионального образования выступает подготовка конкурентоспособного и компетентного специалиста, способного самостоятельно решать профессиональные задачи, готового к дальнейшему самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

Между тем обновление содержания подготовки педагогических кадров, способных результативно осуществлять профессиональную деятельность в сфере дошкольного образования, направлено на качественную теоретическую, а также практическую подготовленность выпускников вузов.

В последние годы Министерство образования и науки Российской Федерации реализовало проекты, направленные на разработку новых модулей основных профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры с усилением практической и исследовательской направленности подготовки в рамках социального проекта «Модернизация педагогического образования» и Федеральной целевой программы развития образования на период 2011-2015 гг. [5], а также приступило к реализации проектов в рамках Федеральной целевой программы развития образования на период до 2020 г. [6].

Основной целью последней является «создание условий для эффективного развития российского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации» (цит. по: [2, с. 31]). Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ) является оператором проекта, а оператором-соисполнителем – Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ).

По распоряжению Правительства РФ проект запущен в 2014 г. и является одним из ключевых проектов Министерства образования и науки РФ. Балтийский федераль-

ный университет им. И. Канта (ФГАОУ ВО БФУ им. И. Канта) является вузом-соисполнителем проектов по модернизации педагогического образования. Реализация проектов будет способствовать повышению качества подготовки педагогических кадров, формированию их готовности к профессиональной деятельности, сформированности необходимых компетенций для реализации программ дошкольного образования в соответствии с федеральными образовательными стандартами.

Согласно основной цели проекта, поставленным целям и задачам, обозначенным в программах, приоритетным направлением является повышение качества подготовки педагогических кадров, приведение системы высшего педагогического образования в соответствие с профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (Профессиональный стандарт педагога) и Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) дошкольного образования, что, в свою очередь, создало основу для качественно новой подготовки педагогов для системы дошкольного образования [2].

В настоящее время актуальной становится проблема обеспечения дошкольных образовательных организаций (ДОО) профессионально компетентными педагогическими кадрами. В связи с внедрением стандарта дошкольного образования, Профессионального стандарта педагога и стандартов высшего образования особое внимание уделяется качеству профессиональной подготовки студентов в образовательном пространстве вуза, что актуализирует применение инновационного подхода к подготовке педагогов.

Переход на двухуровневое высшее образование в России способствовал появлению новых тенденций, предпосылок для изменения подходов в подготовке педагогов для системы дошкольного образования.

Важно подчеркнуть, что к результатам освоения основных образовательных программ, а также к уровню профессиональной подготовки выпускников вуза предъявляются новые требования, зафиксированные в ФГОС высшего образования по направлениям подготовки 44.03.02 и 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата и магистратуры) (ФГОС ВО 3+). В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования сформулированы компетенции, которыми должны обладать педагоги. Совокупность необходимых компетенций, содержащихся в ФГОС высшего образования, является ориентиром в процессе профессиональной подготовки педагогов для системы дошкольного образования.

Переход системы общего образования в России на новые стандарты, утверждение ФГОС дошкольного образования выдвинули принципиально новые требования к компетенциям, которыми должны владеть современные педагоги ДОО.

Следует отметить, что деятельность, направленная на построение социального пространства отношений дошкольников, требует от них специальных знаний, умений, навыков. В связи с этим важно подчеркнуть, что Профессиональный стандарт педагога вносит четкое понимание выполняемых функций в деятельность педагогов системы дошкольного образования. С целью реализации трудовых функций в практической деятельности педагоги должны быть высококвалифицированными специалистами.

В стандарте педагога определены конкретные требования к педагогу и его квалификационным характеристикам. Согласно Профессиональному стандарту педагога, чтобы эффективно реализовывать деятельность по построению социального пространства отношений дошкольников, педагогам необходим определенный уровень квалификации, соответствующий кодам квалификации 6 и 7.

Стандарт педагога регламентирует деятельность дошкольной ступени образования по должности «воспитатель». Тем более, что последующее внедрение ФГОС ВО 3++ в систему высшего образования обеспечит в дальнейшем профессиональную подготовку педагогов в соответствии с Профессиональным стандартом педагога.



Следует подчеркнуть, что в настоящее время, согласно стандарту дошкольного образования, социально-коммуникативное развитие детей является приоритетным направлением развития современных дошкольников [11, с. 6]. Вместе с тем одним из объектов профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата и магистратуры является социализация [7, с. 3; 9, с. 3].

Более того, современная ситуация развития общества характеризуется неоднородностью состава воспитанников дошкольных организаций, который становится таковым в связи с развитием инклюзивного образования и связанного с данным процессом появления в детских садах большого количества детей с различными (в том числе ограниченными) возможностями здоровья. Инклюзивное образование трактуется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [12, с. 8]. Важно отметить, что процесс введения инклюзивного образования становится признанным способом реализации права каждого воспитанника на успешную социализацию.

Вместе с тем построение социального пространства отношений дошкольников является одним из направлений деятельности педагогов дошкольного образования, поэтому овладение особенностями работы с разными категориями детей в условиях дошкольных организаций – это важная составляющая профессиональной подготовки педагогов к указанному виду деятельности.

Педагоги должны быть профессионально осведомлены об особенностях педагогической деятельности, а также у них должен быть сформирован устойчивый интерес к деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников. Кроме того, педагоги должны знать основные особенности развития детских отношений в дошкольном возрасте, закономерности и принципы построения социального пространства отношений дошкольников.

Наряду с этим педагоги должны уметь создавать позитивный психологический климат в группе: условия для доброжелательных отношений между детьми, организовывать конструктивное взаимодействие детей в разных видах деятельности, создавать условия для свободного выбора деятельности, участников совместной деятельности, материалов.

Вместе с тем педагоги должны уметь осуществлять психолого-педагогическое сопровождение при построении социального пространства отношений дошкольников (специалисты, педагогические работники, родители), а также поощрять формирование эмоциональной и рациональной потребности детей в коммуникации как процессе, жизненно необходимом для человека.

Следовательно, эффективная реализация педагогами деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников, достигается путем корреляции требований образовательных стандартов и обновления содержания процесса профессиональной подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования.

В соответствии с Законом об образовании в РФ, требованиями стандартов высшего образования и дошкольного образования, Профессиональным стандартом педагога разработана модель формирования готовности будущих педагогов к построению социального пространства отношений дошкольников, состоящая из целевого, содержательно-процессуального и результативного блоков [1, с. 92].

При этом эффективное формирование исследуемого феномена зависит от соблюдения комплекса психолого-педагогических условий [1, с. 94]. Профессиональная подготовка педагогических кадров к данному виду деятельности – это целенаправленный процесс, предполагающий применение системного, компетентностного и личностно-деятельностного подходов, а также систему практико-ориентированного обучения.



В современных условиях новой формой функционирования системы образования, основанной на объединении, интеграции и концентрации ресурсов различных образовательных организаций, является ресурсный образовательный центр, из программы которого следует, что это (в общем значении) – объединение, созданное на кооперативных условиях группой учреждений и заинтересованных деловых партнеров.

Вместе с тем ресурсный центр является формой эффективного развития и коммуникации ресурсно-взаимозависимых организаций на основе социального партнерства профессионального педагогического образования и его рынка труда с использованием инновационных механизмов и форм взаимодействия и сотрудничества.

Центр является инновационной и автономной формой взаимодействия субъектов подготовки педагогов, создающей условия для проявления их инициативы в плане сохранения преемственности подготовки в соответствии с требованиями социальных партнеров за счет своего педагогического потенциала, реализуемого в условиях сетевого взаимодействия. Ресурсный центр ориентирован на формирование у обучающихся готовности к освоению новых знаний, приобретение различных многофункциональных умений, а также профессиональной мобильности и конкурентоспособности в соответствии с запросами современного и перспективного рынка труда.

Основными направлениями деятельности центра являются: образовательная, научно-методическая, информационная, маркетинговая и консалтинговая, а также исследовательская.

Создание системы практико-ориентированного обучения будущих педагогов, соответствующего современным образовательным потребностям – главная цель ресурсного центра. При этом цель деятельности центра – объединение усилий ФГАОУ ВО БФУ им. И. Канта и МАДОУ д/с № 56 Калининграда в модернизации современного психолого-педагогического образования и педагогической практики и повышение качества подготовки педагогов путем создания системы практико-ориентированного обучения в вузе.

Наряду с этим стратегическим видением деятельности ресурсного центра является практика как ведущий инструмент формирования образовательных результатов, пространство профессионального и социального взаимодействия, способ осуществления целостной профессиональной деятельности. Практика тем самым выступает как «вид учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью» [12, с. 8], что имеет непосредственное отношение к деятельности, направленной на построение социального пространства отношений дошкольников.

В результате ресурсный центр, открытый на базе МАДОУ д/с № 56 Калининграда, координирует образовательную деятельность студентов бакалавриата и магистратуры направления «Психолого-педагогическое образование» БФУ им. И. Канта.

Такая организация профессиональной подготовки педагогов позволяет освоить трудовые функции, необходимые в деятельности по построению социального пространства отношений дошкольников, закрепить теоретические знания, сформировать необходимые умения и навыки. Также важно отметить, что педагогическая практика, являясь неотъемлемой частью целостного педагогического процесса, обеспечивает формирование готовности к данному виду деятельности.

Следовательно, во-первых, развитие педагогического образования направлено на разработку комплекса мер, способствующих повышению качества подготовки педагогов в соответствии с Профессиональным стандартом педагога. Во-вторых, развитие педагогического образования имеет неразрывную связь с особенностями самой педагогической профессии и анализом рынка труда педагогических работников, а также определением потребностей при подготовке кадров для системы дошкольного образования.



Таким образом, модернизация системы подготовки педагогов в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога и федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования обеспечивает качественную профессиональную подготовку педагогов к построению социального пространства отношений дошкольников при двухступенчатой системе подготовки.

### Литература

1. Краковская М.С. Модель формирования готовности будущих педагогов к построению социального пространства отношений дошкольников / М.С. Краковская // Вестник БФУ им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2016. – № 4. – С. 88-95.
2. Мычко Е.И., Краковская М.С. Подготовка будущих педагогов к построению социального пространства отношений дошкольников с учетом требований профессионального и образовательного стандартов / Е.И. Мычко, М.С. Краковская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования): научный рецензируемый журнал / под ред. д-ра пед. наук проф. Г.А. Бокаревой. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2016. – № 4 (38). – С. 30-36.
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». От 18 октября 2013 г. № 544н. / [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 21.05.2016).
4. Уровни квалификации для разработки проектов профессиональных стандартов. Утверждены приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 12 апреля 2013 г. № 148н URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/mo/20130218190503.pdf> (дата обращения: 05.01.2018).
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы. [Электронный ресурс]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2010/файл/115/11.02.07-Постановление\\_61.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2010/файл/115/11.02.07-Постановление_61.pdf) (дата обращения: 08.08.2016).
6. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы. [Электронный ресурс]. URL: [http://минобрнауки.рф/documents/5930/file/4787/FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](http://минобрнауки.рф/documents/5930/file/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf) (дата обращения: 15.07.2016).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (квалификации академический, прикладной бакалавр) (бакалавриат). [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/2011115121912.pdf> (дата обращения: 01.08.2016).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриат). [Электронный ресурс]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440302\\_B\\_3plus\\_22112017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/440302_B_3plus_22112017.pdf) (дата обращения: 24.10.2017).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (квалификация магистр). [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440402.pdf> (дата обращения: 01.08.2016).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратура). [Электронный ресурс]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Mag3++/440402\\_M\\_3plus\\_22112017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Mag3++/440402_M_3plus_22112017.pdf) (дата обращения: 24.10.2017).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17 октября 2013 г. № 1155. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ipk.kuz-edu.ru> (дата обращения: 24.01.2016).
12. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ\\_Об\\_образовании\\_в\\_Российской\\_Федерации.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf) (дата обращения: 02.03.2013).

**Н.В. Тамарская**  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры теории  
и методики профессионального образования  
Институт профессиональной педагогики  
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»  
nvtam09@rambler.ru

## **Принципы формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов**

*Рассматривается проблема научного обоснования формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов; представлены принципы формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов: ценностно-социальная мотивированность, осознанность, рефлексивность, интерактивность, целостность, управляемость*

Ключевые слова: универсальные и общепрофессиональные компетенции аспирантов; преподаватель-исследователь; научное обоснование; принципы формирования компетенций

В современном российском образовании система подготовки аспирантов претерпела существенные изменения. Связано это с тем, что к профессорско-преподавательскому составу вузов в настоящее время предъявляются особые требования, продиктованные ориентацией на инновационное развитие вузов, информатизацию образовательного пространства, расширение его границ, повышение конкурентоспособности российских вузов и каждого преподавателя.

В основной образовательной программе аспирантуры в соответствии с требованиями образовательных стандартов предполагается развитие у аспирантов личностных качеств и формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Действенными средствами формирования универсальных, общепрофессиональных компетенций являются содержание и технологии преподавания дисциплины «Педагогика высшей школы», реализация которых возможна на определенной концептуальной основе.

Научное обоснование процесса формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов предполагает разработку соответствующих подходов и принципов, реализация которых обеспечит данному процессу управляемость и позволит сделать процесс формирования вышеозначенных компетенций аспирантов более результативным.

В настоящей статье подробно остановимся на принципах формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов. В.И. Андреев, М.М. Поташник, исследуя проблемы разработки принципов, акцентировали внимание на том, что принципы отражают стратегическую, аксиологическую и содержательно-процессуальную стороны педагогической деятельности. По В.И. Андрееву [1, С. 314-315] «... принцип – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определённого класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики».

Учитывая данную формулировку, принципы формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов можно рассматривать как основное нормативное положение, базирующееся на познанной закономерности формирования этих компетенций и определяющее конкретные задачи, которые решаются с помощью данного принципа.



Рассмотрим процесс формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов с позиций его закономерностей, что позволит нам обосновать принципы формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций в процессе обучения в аспирантуре.

В настоящее время на аспирантов государством и обществом возлагаются определенные надежды, связанные с развитием науки, инновационным прорывом регионов, конкурентоспособностью российских вузов в мировом образовательном пространстве.

Эти надежды могут оправдаться лишь в случае актуализации в процессе формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов ценностных ориентаций и такого построения педагогического процесса, в котором системообразующая роль принадлежит ценностно-смысловому содержанию, потенциально заключенному в дисциплине «Педагогика высшей школы», непосредственно направленному на становление «преподавателя-исследователя». Данная закономерность детерминирует *принцип ценностно-социальной мотивированности*.

Принцип ценностно-социальной мотивированности решает целый ряд задач, связанных с целевым отбором содержания, средств и методов формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов. Предполагается поиск наиболее эффективных с точки зрения социально значимого и ценностно-смыслового воздействия средств и такого содержания образования, которое является узконаправленным и целерезультативным и устанавливает влияние отобранного содержания на формирование определенных компетенций.

Особенно актуальными в последнее время являются исследования по праксеологии (Т. Котабринский, Т. Пщоловский), а также по педагогической праксеологии (И.А. Колесникова, Е.В. Титова), которые могут стать основой для установления как закономерностей формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов, так и формулировки соответствующих принципов.

В педагогической праксеологии (И.А. Колесникова и Е.В. Титова), в качестве принципа выступает акт осознанной деятельности, который в сознании человека представляется руководящей идеей, аксиоматически принимаемым теоретическим положением, этической нормой и пр. [3, с. 77].

Опора на принципы позволяет понимать, оценивать, регулировать деятельность как с прагматической (успешность/неуспешность, полнота/частичность достигнутых результатов) точки зрения, так и с эмоционально окрашенной, ценностно-смысловой позиции.

Основополагающими принципами педагогической деятельности с точки зрения праксеологии (праксеологическими принципами) являются принцип соответствия педагогической позиции; принцип соответствия педагогической деятельности образу человека (человекосообразности); принцип соответствия педагогической деятельности образу культуры (культуросообразности); принцип соответствия педагогической деятельности образу нормы (нормосообразности) [3, с. 78]. Учитывая эти обобщенные принципы, обоснуем и другие принципы формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов.

С первым принципом педагогической праксеологии – принципом соответствия педагогической позиции – коррелирует закономерность, согласно которой процесс формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов может быть результативным, если он является для аспирантов осознанным и реализуется, основываясь на четком понимании того, какие компетенции и какими средствами формируются у него как у будущего «преподавателя-исследователя».

Следствием данной закономерности является *принцип осознанности*. Принцип осознанности расставляет приоритеты в целях обучения аспиранта, влияет на мотивацию и ориентирует процесс преподавания дисциплин в аспирантуре на максимально возможное сотрудничество с обучающимся.

Второй принцип педагогической праксеологии – принцип человекообразности заставляет акцентировать внимание на обусловленности саморазвития аспиранта его способностью к рефлексии.

Эта закономерность опирается на выделение особой группы умений – рефлексивных, что ориентирует процесс формирования универсальных и общекультурных компетенций аспиранта на организацию рефлексии как ментальный механизм самоанализа, самопознания, осмысления своих действий и действий других людей.

В целом, изложенное выше дает нам возможность сформулировать *принцип рефлексивности*. Данный принцип призван обеспечить детерминирование саморазвития профессионализма кадров высшей квалификации, в том числе, в аспекте подготовки «преподавателя-исследователя».

Важный принцип педагогической праксеологии – принцип культуросообразности. Принципом культуросообразности актуализируется социальный аспект процесса образования в целом и процесса формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций, в частности.

Социальный аспект образования предполагает актуализацию взаимодействия, которое, как известно, является основой интерактивности, что ориентирует в организации процесса формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций на применение интерактивных методов обучения, групповой работы.

Как показал анализ методики проведения различных интерактивных форм обучения, в основе любой такой формы лежит коммуникативный акт. Коммуникативность является важнейшей характеристикой специалиста.

Таким образом, этапы осуществления интерактивных форм обучения сближаются с сущностно-функциональным составом коммуникации и обеспечивают спонтанное овладение субъектами обучения коммуникативными умениями.

Таким образом, для процесса формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций можно сформулировать принцип *интерактивности*. Его реализация меняет роли обучающего и обучаемого. Принципиальное изменение состоит в том, что основной характеристикой педагогического взаимодействия становится интеракция. Указанный принцип детерминирует включение аспиранта в реальную коммуникативную деятельность, активизирует мотивацию к развитию коммуникативных умений за счет применения интерактивных форм обучения [2].

Принципом нормосообразности обосновывается закономерность, по которой обязательным условием результативного педагогического процесса является его целостность (В.С. Ильин). Целостность выступает как норма, соблюдение которой способно обеспечить именно тот результат, который предвосхищен в цели.

Таким образом, *принцип целостности* работает на обеспечение преемственности и взаимообусловленности целей, содержания, методов, средств, условий и результата.

Реализация его в процессе формирования универсальных и общекультурных компетенций предполагает необходимость и достаточность содержания и методов для формирования каждой из обозначенных в программе преподаваемой дисциплины универсальной и общепрофессиональной компетенций.

Вышеозначенный принцип нормосообразности соотносится с такими понятиями, применимыми к процессу формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспиранта, как упорядоченность, последовательность, целесообразность.

Таким образом, можно утверждать, что частный *принцип управляемости* в контексте более общего принципа нормосообразности наделяет процесс формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций устойчивостью, цикличностью,



предсказуемостью и завершенностью, что обеспечивает управляемость процесса формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспиранта.

Н.П. Капустин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова выделяют следующие функции управления: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная.

В целом, закономерности процесса формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций аспирантов и сопоставление принципов педагогической праксеологии и принципов формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций позволили выделить на основе педагогической праксеологии следующие основные принципы: ценностно-социальная мотивированность, осознанность, рефлексивность, интерактивность, целостность и управляемость.

#### Литература

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: В 2 кн. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998.
2. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: Учеб. пособие / Калинингр. ун-т. – Калининград, 2000. – 572 с.
3. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 256 с.

**Н.Н. Клеменцова**

кандидат филологических наук, доцент,  
профессор кафедры иностранных языков КГТУ  
nadiaklem@list.ru

### **Проблема формирования общекультурной компетентности: вопросы перехода на новые образовательные стандарты ВПО**

*Предпринимается попытка охарактеризовать ситуацию, сложившуюся в высшем профессиональном образовании в связи с объективной необходимостью перехода на ФГОС очередного поколения. Автор ставит перед собой задачу оценить закономерность не только такого перехода, но и порождаемой им критики со стороны научно-педагогического сообщества. Анализу подвергаются формулировки требований к результатам освоения основных образовательных программ, а именно те из них, которые направлены на формирование общекультурной компетентности обучающихся*

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования; компетентностный подход; результат образования; общекультурная компетентность

Федеральные государственные образовательные стандарты ВПО третьего поколения, методологической основой которых стал компетентностный подход, по замыслу своих разработчиков должен был обеспечить подготовку конкурентноспособных и профессионально мобильных специалистов с ориентацией на общеевропейские стандарты и модели обучения. Однако и подход, и новые стандарты вызвали критику значительной части научно-педагогического сообщества, усилившуюся во время внедрения данных стандартов в учебный процесс. Последнее обстоятельство сделало очевидным целый ряд недочетов, допущенных при разработке ФГОС ВПО 3.

Данная статья представляет собой попытку охарактеризовать ситуацию, сложившуюся в высшем профессиональном образовании в связи с переходом на образовательные стандарты очередного поколения – в русле общей модернизации общероссийского пространства высшего образования.

В ее задачу входит оценить закономерность не только такого перехода, но и порождаемой им критики, направленной на устранение выявленных недочетов нормоустанавливающих документов. Отдавая себе отчет в объемности подобной задачи, мы сосредоточимся, главным образом, на трактовке стандартами такого принципиального для современной образовательной парадигмы понятия, каковым является общекультурная компетентность.

В ФГОС ВПО 3 компетенции рассматриваются в качестве структурирующего принципа современного высшего образования, но при этом, как указывают специалисты, значимость той или иной компетенции не определяется, количество и содержание общекультурных компетенций для различных направлений подготовки не является, вопреки логике, одинаковым, одни и те же компетенции в ФГОС разных направлений имеют различные формулировки.

На данное противоречие обратили внимание и мы, предприняв анализ наиболее типичных формулировок общекультурных компетенций, что позволило убедиться в том, что постулируемая ФГОС степень стандартизации результата образования (а не его содержания) является невысокой. Данная особенность компетентностного подхода критикуется многими авторами [2, с. 51].

Что касается разделения компетенций на общекультурные и профессиональные, то оно, по мнению специалистов, не всегда выполнено однозначно: одни и те же компетенции в разных стандартах могут оказаться в разных группах или дублироваться в обеих. Это усугубляет проблему документального отражения сформированности предписанных стандартами конкретных компетенций [3]. Исследователи указывают и на другие возможные казусы, возникающие в этой связи: при изучении одной и той же дисциплины при равном количестве часов, но по различным направлениям подготовки может планироваться формирование разных компетенций [12, с. 76].

Одной из главных недоработок ФГОС ВПО третьего поколения специалисты считают отсутствие однозначных трактовок используемых стандартами понятий. На проблему недостаточной концептуальной разработанности компетентностного подхода к образованию указывалось еще до момента их внедрения в систему ВПО [1, с. 32]. Одним из результатов такой недоработки является недифференцированное использование ряда понятий, таких как «компетенция», «результат обучения», «вид деятельности».

Действительно, если компетенция в образовательных стандартах представляется как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области, то она мало отличается от результатов обучения – собственно усвоенных знаний, умений, навыков и освоенных компетенций. Вместе с тем, основные принципы методологии TUNING, формально совместимые с принципами ФГОС ВПО 3, разводят данные понятия.

В рамках данной методологии компетенции формируются усилиями нескольких дисциплин, т. е. в интегративном процессе, для которого принципиальным оказывается не только содержание образования, но и формы и технологии обучения и преподавания. Результаты же обучения – это «ожидаемые и измеряемые составляющие компетенций: знания, практические умения, опыт деятельности, который должен получить и продемонстрировать обучающийся после освоения элемента образовательной программы» [7, с. 38].

Понятие результата обучения напрямую связано с понятиями основной цели обучения выпускника и основной цели его подготовки по отдельным видам деятельности, определение которых в образовательных стандартах третьего поколения отсутствует.



Поскольку цель – это модель ожидаемого результата, то исследователи предполагают, что разработчики ФГОС сами не понимают, к чему нужно стремиться при проектировании компетентностной модели подготовки выпускника [15]. А.В. Хуторской объясняет невнятность формулировок и недостижимость ориентиров на уровне государственного целеполагания отсутствием полноценного института образовательного целеполагания в нашей стране [21].

В стремлении постичь существо предполагаемых новым стандартом перемен многие исследователи предпринимают сравнительный анализ образовательных стандартов второго и третьего поколений, приходя к выводам, неутешительным для разработчиков ФГОС третьего поколения. Утверждается, что ФГОС 3 уступают предыдущим стандартам в главном: они не содержат принципиальной составляющей нормирования профессиональной подготовки – требований к содержанию обучения. Без поддерживающего объема знаний компетенции оказываются всего лишь общими лозунгами, мало полезными для проектирования образовательных программ [18].

В качестве недостатков этих стандартов указывается на то, что они не поддерживают множественность стратегий обучения и не имеют соответствующих технологий сопровождения.

Отмечаются и проблемы организационно-методического характера, связанные с задачей формирования компетенций. Так, одна из проблем формирования общекультурных компетенций усматривается в уменьшении предполагаемой ФГОС 3 нагрузки по блоку гуманитарных и социально-экономических дисциплин, а также в сложностях планирования структуры и содержания блока данных дисциплин в новом формате. Это обстоятельство не учитывает того факта, что «гуманитарное знание имеет свойство фундаментальности и универсальности, а потому процесс формирования общекультурных компетенций развернут во времени» [12, с. 73].

Другая группа критикующих ФГОС ВПО третьего поколения их слабость по сравнению с предыдущими стандартами видится в том, что они, наоборот, мало влияют на структуру профессионального образования в стране, поскольку предлагаемые ими изменения носят лишь косметический характер [17, с. 66]. Сопоставление компетенций и требований предыдущих стандартов позволяет им заключить, что компетентностный подход был уже «заложен» в ГОСы первого и второго поколений, но только не имел «узаконенного в свое время названия» [4, с. 31].

«Ущербность» ФГОС ВПО третьего поколения, с точки зрения некоторых исследователей, косвенно признается и государством, разрешающим ведущим вузам страны разрабатывать собственные образовательные стандарты – при условии, что требования к уровню подготовки выпускников в них не будут ниже уровня ФГОС ВПО. Мы не можем не согласиться с аргументами этих авторов, считающих, что само понятие «собственный стандарт» нелепо, так как стандарт – это всегда набор требований, обязательный для всех [4, с. 33].

Серьезные трудности, с которыми столкнулись российские университеты при использовании методологических инструментов, предлагаемых Болонским процессом – в том виде, в котором они были разработаны базовым проектом TUNING, были также выявлены в результате мониторинга эффективности внедрения ФГОС в вузах.

Мониторинг проводился в 2011-2012 годах по заданию Минобрнауки и указал на ряд недостатков образовательных стандартов третьего поколения, среди которых: отсутствие унифицированности перечней общекультурных компетенций выпускников, избыточность и плохая структурированность по видам профессиональной деятельности перечней профессиональных компетенций, слабая корреляция результатов обучения по отдельным элементам образовательной программы с набором задаваемых ФГОС компетенций, наличие допускающих неоднозначное толкование требований и формулировок и др. [5].



Выявленные недочеты, относящиеся к системным недостаткам ФГОС ВПО, были обобщены и проанализированы вместе с другими «болевыми точками» перехода на реализацию новых стандартов, а результаты мониторинга направлены в Минобрнауки и опубликованы [9].

Таким образом, недостатки ФГОС-3 и проблемы, связанные с их внедрением в высшее профессиональное образование, не скрылись от внимания и государственных органов, регулирующих управление системой образования.

Обнаруженные недоработки стандартов третьего поколения, равно как и конструктивная критика их авторов, звучащая со стороны значительной части научно-педагогического сообщества, делают очевидным необходимость доработки данных стандартов в соответствии с рекомендациями, выработанными специалистами.

Отметим, что эти рекомендации являются результатом конструктивной критики выявленных недостатков образовательных стандартов и кардинально отличаются от позиции тех авторов, которые полностью отказываются от компетентностной модели образования в жизнеспособности, называя ФГОС ВПО «айсбергом, который может утопить высшее образование в России» (Т.Л. Короткова), авторов стандартов – инопланетянами (О.А. Донских), высшую школу – «мишенью реформистской агрессии», а состояние, в котором она находится после введения стандартов – катастрофой (В.А. Сухомлин).

Несмотря на броские названия статей этих авторов (ср., например, статьи докторов наук В.А. Сухомлина «Пустое множество», «По улице, не ведущей к храму», «Движение к краху» [19] или П.В. Семенова «Образование? Высшее? Забудьте!» [16]) и соглашаясь с целым рядом выдвигаемых ими аргументов, прежде всего в части фундаментальной подготовки и гуманитарного образования выпускников инженерных направлений подготовки, мы все же придерживаемся позиции тех авторов, чья критика ФГОС направлена не на отрицание, а на совершенствование проводимых в образовании реформ.

Речь идет о тех специалистах, по мнению которых компетентностный подход не противоречит традиционным ценностям российского образования и обеспечивает определенную степень соответствия его содержания, процесса и результатов тенденциям мирового развития. В качестве иллюстрации оптимистической установки данной части научно-педагогического сообщества и в противовес описанной выше позиции противников проводимых в образовании реформ приведем название еще одной статьи, обращившей на себя наше внимание: «Не так страшен ФГОС, как его малюют» [8].

Что же рекомендуется для устранения выявленных в ФГОС ВПО третьего поколения недостатков? Специалисты пишут о необходимости доработать государственные образовательные стандарты с учетом негативного опыта внедрения ФГОС ВПО третьего поколения, сопроводить Федеральный закон «Об образовании» общепринятым глоссарием образовательных терминов и понятий, выявить отличия между ГОС и основной образовательной программой [17, с. 72]; освободиться от «расплывчатости» определений и установок стандартов, выработать единые требования к образованию и к мониторингу его качества [4, с. 34]; не допускать уменьшения объема фундаментальной подготовки, реализовать гуманистическую направленность болонских реформ через усиление гуманитарной составляющей университетского научно-технического образования.

Одну из первых позиций в многочисленных рекомендациях, предлагаемых разными авторами, занимает компетентностный подход к проектированию содержания образования. Специалисты говорят о необходимости разрабатывать новые образовательные программы и учебные планы, последовательно исходя именно из компетенций как результатов обучения. При этом указывается, что количество как общекультурных, так и профессиональных компетенций не должно быть большим, но должно непременно включать организационно-управленческие, информационно-коммуникативные и языковые компетенции. Формулируя компетенции, важно грамотно «развести» их между бакалавриатом и магистратурой.



Знаменательно, что направленные по результатам мониторинга эффективности внедрения ФГОС ВПО 3 в Минобрнауку «Рекомендации по совершенствованию нормативно-методического, организационного, информационного и ресурсного обеспечения реализации ФГОС высшего профессионального образования» предписывают Министерству образования и науки РФ совместно с разработчиками ФГОС ВПО организовать системную работу по внесению изменений в утвержденные стандарты, прежде всего, в части используемого компетентного подхода. Рекомендуемые меры включают (1) корректировку, систематизацию и унификацию компетенций; (2) приведение в соответствие компетенций, заданных в разделе ФГОС «Требования к результату освоения ООП», и требований к результатам обучения по циклам и разделам, заданным в разделе ФГОС «Требования к структуре ООП»; (3) унификация возможных видов деятельности выпускников по уровням ВПО, «привязывание» компетенций к видам деятельности [14].

Разработчикам ФГОС предлагается продолжить разработку методических рекомендаций для вузов по реализации компетентно-ориентированной образовательной модели. Вузам, в свою очередь, рекомендуется продумать и четко сформулировать цели основных образовательных программ и характеристик компетентного портрета (модели) выпускника; обеспечить соответствие структуры и содержания учебного плана целям обучения и постулируемым ФГОС и ООП компетенциям; подобрать наиболее эффективные образовательные технологии, обеспечивающие формирование данных компетенций.

Мы приводим лишь часть рекомендаций и связанных с ними задач, направленных на устранение недоработок ФГОС ВПО третьего поколения, но уже их, с нашей точки зрения, достаточно, чтобы понять, что повышение качества российского образования – не недостижимая цель, а достаточно близкая реальность. Подтверждением этому может служить вступление в силу ФГОС ВО 3+, само появление которых дает возможность поправить недостатки ФГОС ВПО до перехода к стандартам следующего поколения – ФГОС ВО 4.

Появление обновленных стандартов также неоднозначно воспринимается научно-педагогическим сообществом: отмечается, что «непонятно, это – проекты будущих стандартов четвертного поколения или спешные правки ФГОС третьего поколения» [13, с. 59], но очевидно то, что с их введением преподавательскому составу придется в очередной раз потратить время на формирование основной образовательной программы и проработку всех учебно-методических комплексов [там же, с. 60].

Отвлекаясь от очевидных и не очень аргументов сторонников критического отношения к проводимым реформам высшего профессионального образования, отметим те шаги ФГОС ВО 3+, которые они делают в направлении ликвидации недостатков ФГОС ВПО 3, прежде всего в части реализуемого компетентного подхода к образованию, и не затрагивая вопросы изменения объема образовательных программ, требований к их структуре, условиям реализации и др.

Здесь первое, что бросается в глаза – это уменьшение количества компетенций [20]. Так, для уровня бакалавриата предусмотрено всего 9 общекультурных компетенций и они носят универсальный характер для всех направлений подготовки этого уровня. Знаменательно, что к общекультурным и профессиональным компетенциям в ФГОС ВО 3+ добавились общепрофессиональные.

В основные образовательные программы включаются все общекультурные и общепрофессиональные компетенции, определяемые стандартом. Что же касается профессиональных компетенций, то они определяются в соответствии с видом профессиональной деятельности, предусмотренной конкретной образовательной программой.

Какими же общекультурными компетенциями должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата? В предлагаемом списке из девяти компетенций мы не находим ставших привычными со времени внедрения ФГОС ВПО-3 компетенций в об-

ласти когнитивной и информационной деятельности. Напрашивается вопрос: значит ли это, что выпускник системы ВПО теперь не должен владеть культурой мышления, способностью к обобщению и анализу информации, умением логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, владеть методами и способами получения, хранения и переработки информации и т. д.? Однако, характеристика профессиональной деятельности выпускника, освоившего программу бакалавриата, включает готовность к осуществлению таких видов профессиональной деятельности, которые со всей очевидностью предполагают наличие вышеперечисленных компетенций.

Обращение к ФГОС ВО 3+ позволило нам установить, что список профессиональной деятельности для всех направлений подготовки бакалавриата включает организационно-управленческую и проектную деятельность. Очевидно, что человек, не обладающий культурой мышления, культурой речи или культурой работы с информацией не будет способен к выполнению задач, предполагаемых данными видами профессиональной деятельности, такими как: участие в планировании и проведении мероприятия, связанного с профессиональной деятельностью; участие в формулировке целей и задач проекта или программы; участие в разработке вариантов решения проблемы и прогнозирования последствий ее решения; составление документации и отчетности; организация работы малых коллективов и множества других [20].

Впрочем, вопрос о культуре работы с информацией частично снимается ФГОС ВО 3+, поскольку «способность приобретать новые научные и профессиональные знания, используя современные образовательные и информационные технологии», «владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации», и подобные ФГОС ВО 3+ включает в список общепрофессиональных компетенций (см., напр. ОПК-2 для специальностей 01.03.01 и 01.03.02 и ОПК-3 для специальности 29.03.02). Вопрос решается, с нашей точки зрения, частично, так как непонятно, почему подобные компетенции, рассматриваясь в качестве общепрофессиональных, т. е. являющихся общими для всех профилей подготовки, встречаются в некоторых ФГОС ВО в числе сугубо профессиональных. Ср., например, ПК-6 «способность систематизировать и обобщать информацию» для специальности 16.03.02 или ПК-3 «владение компьютером на уровне опытного пользователя, применение информационных технологий» для специальности 03.03.03.

Полагая, что компетентная работа с информацией предполагает способность не только ее сбора, анализа, систематизации и обобщения, но и презентации результатов проведенной работы, мы не видим основания рассматривать способности «обрабатывать и представлять данные экспериментальных исследований» и «собирать, обрабатывать, анализировать и систематизировать научно-техническую информацию по тематике исследования» общепрофессиональными компетенциями, а «готовность формировать презентации, научно-технические отчеты по результатам выполненной работы, оформлять результаты исследований в виде статей и докладов на научно-технических конференциях» – профессиональной компетенцией (см. ОПК-5, ОПК-6 и ПК-3 для специальности 12.03.02.).

Не совсем ясным нам представляется основание и для другой дифференциации – общекультурных и общепрофессиональных компетенций в ФГОС ВО 3+. Принципиальность такой дифференциации очевидна в силу того, что, если в ФГОС ВПО 3 ключевыми компетенциями назывались общекультурные, в новой версии стандартов именно общепрофессиональные компетенции претендуют на роль ведущей (определяющей) группы компетенций в профессиональной подготовке выпускника системы ВПО.

Мы можем согласиться с тем фактом, что способности к использованию основ философских, экономических, правовых знаний, формируемых так называемым социально-гуманитарным блоком дисциплин, относятся к общекультурным компетенциям,



а способность к овладению базовыми знаниями в области математики и естественных наук – к общепрофессиональным. Но мы не можем не обратить внимание на статус одной из общекультурных компетенций (ОК-5) – коммуникативной, уникальность которой заключается в абсолютном обладании всеми характеристиками ключевой компетенции (многофункциональностью, надпредметностью и междисциплинарностью, многомерностью, иерархичностью) [6]. Это делает данную компетенцию востребованной всеми профилями и направлениями профессиональной подготовки, превращая ее в действительно общепрофессиональную.

Именно этим обстоятельством мы можем объяснить включение некоторыми ФГОС ВО 3+ традиционных для общекультурных компетенций формулировок в список общепрофессиональных компетенций. Ср., например, ОПК-5 для специальности 03.03.01 «способность логически точно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, формулировать свою точку зрения, владение навыками ведения научной и общекультурной дискуссий», ОПК-4 для специальности 38.03.04 «способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации», ОПК-7 для специальности 03.03.02 «способность использовать в своей профессиональной деятельности знание иностранного языка».

Очевидно, что в последних примерах мы встречаемся с полным дублированием содержательного наполнения общекультурной (ОК-5) и общепрофессиональной компетенций. Но чем вызвано такое дублирование: невнимательностью разработчиков или осознанием особого статуса коммуникативной компетенции? Аналогичный вопрос возникает каждый раз, когда «общекультурные» требования, такие как «готовность к работе в коллективе, способность осуществлять руководство коллективом» (ОПК-7 для специальности 08.03.01) или «владение навыками культуры социальных отношений» (ОПК-3 для специальности 06.03.02), попадают в список общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО 3+.

Создается впечатление, что ряд недоработок ФГОС ВПО 3 в отношении общекультурных компетенций был устранен ФГОС ВО 3+ за счет введения в требования к результатам освоения основных образовательных программ общепрофессиональных компетенций, что привело к автоматическому переносу части из этих недоработок на данную группу компетенций. Это иллюстрирует и количественный разброс общепрофессиональных компетенций: от одной (специальность 16.03.02) до 14-ти (специальность 06.03.01) для бакалавриата и от 2-х (специальности 14.14.01, 35.04.01) до 12-ти (специальность 02.04.03) для магистратуры.

Количество общекультурных компетенций, предусмотренных для выпускника, освоившего программу магистратуры, в ФГОС ВО 3+ остается, вопреки логике, нефиксированным и по-прежнему значительно колеблется: от 3-х (специальность 35.04.01) до 13-ти (специальность 22.04.02). Наиболее типичный минимальный набор общекультурных компетенций предусматривает требования, связанные с наличием (1) способности к абстрактному мышлению, анализу и синтезу, (2) готовности действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения и (3) готовности к развитию, самореализации, использованию творческого потенциала.

Необъяснимым представляется и тот факт, что коммуникативные компетенции (содержащиеся требования, связанные с владением русским и иностранным языком, и указывающие на готовность работы в коллективе) из группы общекультурных компетенций здесь массово «перекочевали» в группу общепрофессиональных. Ср., например, ОПК-1 и ОПК-2 для специальностей 02.04.03, 08.04.01, 05.04.05, 19.04.02, 38.04.01: «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности» и «готовность руководить

коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия».

В некоторых стандартах 3+ коммуникативные компетенции встречаются среди и общекультурных, и общепрофессиональных компетенций, например: «способность к коммуникации в научной, производственной и социально-общественной сферах деятельности» (ОК-4) и «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности» (ОПК-1) для специальности 03.04.03 или «способность свободно пользоваться русским и мировым иностранными языками как средством делового общения» (ОК-4) и «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности» (ОПК-1) для специальности 11.04.02.

Трудно понять, почему одна и та же коммуникативная компетенция, имеющая одну и ту же формулировку, в стандартах для разных направлений подготовки в ФГОС ВО 3+ может попасть в разные группы компетенции. Так, компетенция «использовать иностранный язык в профессиональной сфере» рассматривается в качестве общекультурной для специальностей 11.04.01, 11.04.03, 11.04.04, но как общепрофессиональная для специальностей 12.04.01, 12.04.02, 12.04.03.

ФГОС ВО 3+, имея необходимое нормативно-правовое и организационно-правовое обеспечение (см. Нормативно-правовое обеспечение ФГОС ВО на сайте Координационного Совета УМО и научно-методических советов высшей школы), вступило в силу с сентября 2015 года, а специалисты продолжают высказываться не только о достижениях данного варианта стандартов, связанных с преодолением ряда недочетов ФГОС ВПО 3, но и по поводу оставшихся им «по наследству» недоработок.

Они высказывают свои сомнения относительно продуманности разделения квалификации «бакалавр» на две разновидности – академический и прикладной [13], критикуют вопросы системности и целостности высшего образования. Авторы отмечают, что разработчики стандартов «упорно избегают» понятия «цель подготовки выпускника» с учетом конкретного направления и профиля подготовки или отдельного вида деятельности.

При том, что задачи (компетенции), как известно, могут ставиться только для достижения конкретных целей [16]. Подчеркивается, что только определив единую цель системы, а также цель и роль каждой группы компетенций, можно говорить о создании единой целостной системы подготовки выпускников в вузе и «исключить шарахание от одной группы компетенций (общекультурные) к другой (общепрофессиональные)» [15].

Очевидно, что надежды на исправление этих и ряда других недостатков сегодня возлагаются на стандарты следующего поколения – ФГОС ВО 4. Им предстоит стать очередным шагом по совершенствованию образовательного процесса в системе ВПО. Известно, что актуализация ФГОС ВО будет осуществляться путем внесения в них изменений и согласно процедурам, предусмотренным Правилами, содержащимися в разделах IV и V ФГОС ВО, где описываются профессиональная деятельность будущего выпускника и требования к результатам освоения основной образовательной программы [11]. В данных рекомендациях все общекультурные компетенции предлагается определить единым списком по всем направлениям подготовки и для каждого уровня высшего образования. При разработке перечня профессиональных компетенций необходимо учитывать определения трудовых функций и требования к необходимым знаниям и умениям, предусмотренным профессиональными стандартами.

Разделяя мнение той части научно-педагогической общественности, которая оптимистически оценивает подвижки в деле реформирования отечественного высшего образования, мы надеемся на такой результат, который не будет вызывать волну критики (см., например, статьи с красноречивыми названиями «А ФГОС и ныне там?» [10] или «ФГОС ВО три плюс или все-таки два с минусом?» [15]), а будет настраивать на практи-



ческие шаги с целью поднять высшее профессиональное образование на качественно новый уровень.

При этом, тем не менее, мы задаемся вопросом о том, сколько еще поколений стандартов ВПО следует ждать (и следует ли), чтобы всем окончательно убедиться в том, что современное высшее профессиональное образование также немислимо без своей общекультурной составляющей, как и полноценная самоактуализация личности без ее общекультурного развития.

Многочисленные дискуссии, сопровождающие введение очередного стандарта ВПО в части общекультурной компетентности, отсылают нас к фундаментальным понятиям «язык», «культура», «образование». У нас не вызывает сомнения то, что культура – это то, чему можно научиться, и то, чему можно и нужно научить.

А поскольку язык компетенций сегодня признается наиболее адекватным для описания результатов образования (А.В. Хуторской), почему бы уже сейчас не сосредоточиться на поисках наиболее эффективных путей формирования общекультурной компетентности, без которой невозможно говорить о полноценном выполнении выпускником системы ВПО своих профессиональных обязанностей? Проведение подобных исследований рассматривается нами как доказательство того, что компетентностный подход в системе образования переходит из стадии самоопределения к стадии самореализации, когда заявленные им принципы и установки ждут своего подтверждения в различных прикладных разработках.

Появление подобных разработок позволило бы значительно смягчить некоторое напряжение, которое сложилось в процессе внедрения образовательных стандартов, а критику в адрес их разработчиков рассматривать как закономерную реакцию научно-педагогического сообщества, разделяющего в своем подавляющем большинстве выбранное направление модернизации российского образования.

### Литература

1. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32-37.
2. Гордина Е.Д. Преподавание предмета «История» в техническом вузе в рамках образовательных стандартов третьего поколения / Е.Д. Гордина // Преподавание истории в школе. – 2014. – № 1. – С. 50-53.
3. Гребнев Л.С. Болонский процесс и «четвертое поколение» образовательных стандартов / Л.С. Гребнев // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 29-41.
4. Ерусалимский Я.М. Новые стандарты и образовательное пространство России / Я.М. Ерусалимский // Известия Южного федерального университета. Сер. Педагогические науки. – 2012. – № 7. – С. 26-35.
5. Караваева Е.В. Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования / Е.В. Караваева // Высшее образование в России. – 2014. – № 8-9. – С. 5-15.
6. Клеменцова Н.Н. Формирование компетентности в области культуры как педагогическая реальность / Н.Н. Клеменцова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. Вып. 5. – С. 16-25.
7. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Информационно-коммуникационные технологии» / Под ред. И. Дюкарева, Е. Караваева, Е. Ковтун. Бильбао: Университет Деусто, 2013. – 86 с.
8. Конушин А. Не так страшен ФГОС, как его малюют / А. Конушин // Троицкий вариант. – 2011. – № 83. – С. 15. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [trv-science.ru...ne-tak-strashen-fgos-kak...maluyut/](http://trv-science.ru...ne-tak-strashen-fgos-kak...maluyut/) (дата обращения февраль 2017).
9. Котловский И.Б., Караваева Е.В., Зырянов В.В., Ковтун Е.Н., Синяков А.В. и др. Мониторинг эффективности внедрения ФГОС: задачи и критерии / И.Б. Котловский, Е.В. Караваева, В.В. Зырянов и др. // Высшее образование в России. – 2012. – № 8-9. – С. 3-14.
10. Логинова О. А ФГОС и ныне там? / О. Логинова // Первое сентября. – 2014. – № 5 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=201400510> (дата обращения январь 2017).

11. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов: Утверждены министром образования и науки РФ Д.В. Ливановым 22 января 2015 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL2\\_05\\_2015.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL2_05_2015.pdf) (дата обращения январь 2017).
12. Петрунева Р.М. Еще раз о ФГОС, культуре, прагматизме и местечковости / Р.М. Петрунева // Высшее образование в России. – 2011. – № 1. – С. 73-77.
13. Половина И.П. Анализ проекта ФГОС 3+: педагогическое образование / И.П. Половина // Тематика 2014: сб. тр. XXI Всерос. науч.-метод. конф. – СПб., 2014. – С. 59-60.
14. Рекомендации по совершенствованию нормативно-методического, организационного, информационного и ресурсного обеспечения реализации ФГОС высшего профессионального образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [umo.msu.ru/docs/projects/monitoring/recomend.pdf](http://umo.msu.ru/docs/projects/monitoring/recomend.pdf) (дата обращения март 2017).
15. Рукавишников В.А., Халуева В.В. ФГОС ВО три плюс или все-таки два с минусом? / В.А. Рукавишников, В.В. Халуева // Проблемы качества графической подготовки: традиции и инновации. V международная интернет-конференция. Пермский нац. исслед. политехнический ун-т. Февраль–март 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dgng.pstu.ru/conf2015/papers/68/> (дата обращения март 2017).
16. Семенов П.В. Образование? Высшее? Забудьте! / П.В. Семенов // Троицкий вариант. – 2011. – № 82. – С. 3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [trv-science.ru](http://trv-science.ru) ...obrazovanie-vysshee-zabudte (дата обращения март 2017).
17. Сенашенко В.С., Халин В.Г. ГОС ВПО третьего поколения. Не пора ли остановиться? / В.С. Сенашенко, В.Г. Халин // Прикладная информатика. – 2006. – № 4. – С. 64-72.
18. Сухомлин В.А. Итоги реформы высшей школы / В.А. Сухомлин // Седьмая конференция разработчиков свободных программ в городе Переславле-Залесском Ярославской области, 26 июля 2010 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [krasvremya.ru/v-a...itogi-reformy-vysshej-shkoly/](http://krasvremya.ru/v-a...itogi-reformy-vysshej-shkoly/) (дата обращения апрель 2017).
19. Сухомлин В.А. Пустое множество / В.А. Сухомлин // Газета «Советская Россия» от 6.03.08. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sovross.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=2649> (дата обращения январь 2017).
20. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата / магистратуры // Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4](http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4) (дата обращения) апрель 2017).
21. Хуторской А.В. Проблемы и технологии образовательного целеполагания / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm> (дата обращения: 18.08.2013) (дата обращения март 2017).