

УДК 378/1(477) + 37.046.16

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ В КОНТЕКСТЕ
МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В. С. Локшин¹

**Институт высшего образования Национальной академии
педагогических наук Украины, г. Киев, Украина**

**THE FORMATION OF THE COMPETENCY MODEL FOR THE TRAINING
OF MANAGERS SOCIO CULTURAL SPHERES IN THE CONTEXT
OF THE MODERNISATION OF HIGHER EDUCATION**

V. S. Lokshin

**Institute of Higher Education of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine**

Summary. The content of education doesn't mean only knowledge-oriented component, and provides for holistic approach in life problems tackling, key functions, social roles, competence implementation, in many socio-cultural spheres.

Key words: competence model; professional competence; manager in the sociocultural sphere; the content of education; the modernization of education.

Постановка проблемы. Среди объективных причин, которые препятствуют обновлению и развитию системы высшего непрерывного образования в контексте модернизации, можно назвать известную однобокость, дисгармонию вместо целостного социально-культурного опыта студентов – будущих менеджеров социокультурной сферы, целью которых является освоение системы знаний. Ориентация на усвоение знаний о мире берет свое начало в период позднего Ренессанса, когда европейские школы начали отходить от тоталитарного религиозного образовательного процесса, в котором заучивались религиозные тексты, сформированные на основе общепринятых норм поведения. В то же время осуществился переход к модели системы сознательного освоения спонтанно-материалистической концепции с использованием природных способностей и образа мышления.

Основное содержание. По мере развития общества высшее образование всё больше получало компетентностную направленность. Полученные студентами знания приобрели свойства системности. Целостная научная картина мира помогла сориентироваться в нём, что и было доказано следующими успехами цивилизации. Равновесие в отношениях высшей школы и жизни поддерживалось периодическим обновлением содержания образования, в основном за счет включения в его содержание новых предметных областей, востребованных развивающимся производством и отношениями в обществе. Иногда в учебные дисциплины вводятся разделы, которые обеспечивают связь образования, науки и производства с современными требованиями. Так появились модели политехнического образования, основ технологий, интегрированных авторских межпредметных курсов, таких как «Реинжиниринг в социокультурной сфере», «Коучинг – менеджмент в социокультурной сфере», «Бренд-менеджмент в социокультурной сфере» и т. д.

Однако изменения в социокультурной, информационной, технологической сферах не могли не привести к становлению типов культуры, для которых одностороннее понимаемое образование утратило свою эффективность и целенаправленность. Сегодня можно в полной мере говорить о кризисе просветительской парадигмы знаний, который обусловлен несколькими причинами. Первая из них связана с изменением самого феномена знаний и соотношения их со сквозной практической подготовкой; владение информацией становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и условием существования

¹ Научный консультант действительный член Национальной академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор Николай Борисович Евтух.

всякого современного производства. В общем, большую роль стали играть темпы обновления знаний в сравнении с темпами реконструкции производственных автоматических линий. В этих условиях, как ни парадоксально, образование в сфере знаний стало утрачивать смысл. Неимоверный поток информации, которая устаревает быстрее, чем студенты оканчивают университет, уже невозможно внести в программы. Высшее непрерывное образование необходимо, но без умения обновлять оперативную часть своего социально-культурного опыта студент не может считаться подготовленным к жизни.

Другая причина кризиса парадигмы знаний состоит в том, что отпадает необходимость перегружать память студентов, потому что существуют бизнес-инкубаторы хранения и сбережения информации другой природы. Необходимо не только научить студентов пользоваться ими. Приоритет самостоятельности и субъективности индивида в современном мире требует укрепления общекультурного фундамента образования; развития умений мобилизовать свой личный потенциал для решения разного рода социальных, экологических и других задач и разумного морально-целевого перевоплощения действительности. Востребованный менеджер социокультурной сферы не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь со сформированным творческим, проектно-конструкторским духовно-личностным опытом. Структура высшего непрерывного образования не настроена на эту функцию.

Попытки выйти за рамки парадигмы знаний, расширить содержание образования не в количественном, а в качественном отношении делались давно, что прежде всего отразилось в тех образовательных моделях систем профессиональной подготовки, которые выдвигались и апробировались в последние десятилетия. Назовем в первую очередь культурологическую модель содержания образования, где внедряется идея отражения совокупности основных видов опыта, освоение которого целым поколением обеспечивает преемственность в социокультурном прогрессе. Авторы концепции В. В. Краевский, И. Я. Лернер выделяют четыре разноплановых компонента социокультурного опыта: знания во всех сферах действительности, опыт выполнения известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и деятельности эмоционально-ценностного отношения к объектам и способам деятельности человека. Освоение опыта содействует будущей социализации выпускника высшей школы. Содержание образования не сводится к набору ведомостей, которые подлежат изучению и отображению, а включает целостный блок социокультурного образования, а именно взаимодействия преподавания и обучения.

Была ли эта модель реализована на практике? И да, и нет. С одной стороны, высокоэффективный педагогический процесс не может не обеспечить присвоение целостного культурного опыта, который наблюдается в спонтанно возникающей массовой практике; с другой стороны – программно-методическая и нормативная база образования, которая отвечает такой модели образования, так и не была создана.

Рассмотрим другую модель, которая также выходит за черту парадигмы знаний.

В. С. Леднев и М. С. Каган думают, что основой содержания образования выступает не совокупность научно-предметных областей, а деятельность человека, представленная такими ее видами, как практико-трансформационная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентированная, эстетическая.

Способы выйти за пределы предметно-знаниевого образования осуществлялись и в системах развивающего обучения. Так, Л. В. Занков акцентировал внимание на ускорении общего интеллектуального развития человека за счет реализации в учебном процессе таких принципов, как образование высокого уровня теоретических знаний, индивидуализация обучения, прохождение материала быстрыми темпами и т. д.

На наш взгляд, особенная роль, прежде всего, выделяется развитию теоретического мышления у будущих менеджеров социокультурной сферы, основным предметом освоения становится так называемая содержательная абстракция, то есть общий принцип решения разных заданий предметной области, когда студенты осваивают теоретические понятия, которые служат для них инструментом построения способов деятельности в определенной предметной области. Другими словами, эффективное развитие процесса обучения – это не просто еще одна методика, но и новый вид содержания образования, содействующий формированию

интеллектуальной составляющей профессиональной управленческой компетентности студентов – будущих менеджеров социокультурной сферы.

Среди замеченных попыток реанимировать содержание образования назовем желание проектировать образовательные системы, ориентованные на развитие личностной сферы студентов. В научных работах В. С. Ильина были предложены идеи построения содержания образования в соответствии со структурой личности. Для того чтобы образование формировало «целостную личность», необходимо, считал ученый, отобразить в его структуре основные ситуации жизнедеятельности человека, ценностные ориентации общества, в котором он живет. В этом контексте отметим и исследования проблемы личностно ориентированного образования, связанные с изучением личного опыта как компонента содержания образования, а также специфических способов его отбора. В них показано, что становлению личностной сферы будущего специалиста также соответствует определенный вид содержания образования, названный личностным опытом: опыт личностной самоорганизации (И. В. Лисенко), диалогический опыт (С. В. Белова), личностной силы воли (В. В. Зайцев) и т. д.

Поиск путей выхода за рамки парадигмы знаний ведётся разработчиками интегрированных учебных курсов теории решения изобретательских заданий (ТРИЗ), а также разработчиками организационно-деятельностных игр (М. М. Гаккив, В. Я. Платов, А. А. Тюкив); проектного метода обучения; теории и практики «диалога культур» (В. С. Библер); разработчиками курсов гражданского права, экологии, «этической грамматики»; приверженцами включения в содержание образования проблематики «наука и нравственность» (В. И. Толстых) и др.

Те, кто пытается выйти за рамки «зуновского» образовательного пространства, явно или негласно исходят из того, что реально существуют «два образования». Первое, представленное в программах, подлежит обязательному освоению и контролю, второе – «скрытое образование» (В. И. Слободчиков) – является своего рода вспомогательным продуктом образовательного процесса. Здесь, по сути, накапливаются все результаты, которые содействуют формированию компетентности, личного опыта и других показателей образованности, которые нельзя составить из набора знаний, умений и способностей. И, как это часто бывает в процессе социальной модернизации, то, что раньше было второстепенным, теперь становится приоритетным.

На современном этапе «обществу, которое развивается, необходимы современные, нравственные, обязательные люди, которые могут самостоятельно принимать решения, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие чувством ответственности за судьбы страны и за ее социально-экономическое процветание». Как видно, в этом четко представленном социальном заказе говорится преимущественно о деятельностно-творческом аспекте образованности, тогда как предметно-знаниевое образование может в лучшем случае обеспечить реализацию компонента, ориентированного на творческую активность, но не более того.

Прогнозируя возможность модернизации образования на компетентностной основе, мы используем подход, который сегодня активно обсуждается (Е. Я. Коган, В. В. Лаптев, А. Е. Лебедев, Е. А. Ленская, А. А. Пинский, И. Д. Фруммин, Б. Д. Эльконин и др.). В нём отражено такое содержание образования, которое не сводится к компоненту, ориентированному на получение знаний, допускает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (а именно касающихся социально-культурной сферы) функций, социальных ролей, **компетенций**. Известно, что предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентированную роль. «Мы отказались от знания не как от культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний «про каждый случай», то есть ведомостей)».

Компетентностный подход выдвигает на первое место не недостаточную информированность студентов, а умение решать вопросы, возникающие в следующих ситуациях:

- 1) в познании и пояснении явлений действительности;
- 2) при освоении современной техники, технологии;
- 3) во взаимоотношениях людей, в нормах, при оценке собственных поступков;

- 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя;
- 5) в ситуациях, связанных с правовыми нормами и административными структурами, в потребительских и эстетических оценках;
- 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в высшем учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда;
- 7) при необходимости решать личные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и способа жизни, способов разрешения конфликтов.

В целом же научить будущих менеджеров социокультурной сферы профессиональному поведению в нестандартных ситуациях невозможно. К тому же термин «научить» в этой ситуации не точен.

По мнению Б. Д. Эльконина, в рамках компетентного подхода необходимо заранее создавать «ситуации включения». Слово «включение», употребляемое им, означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений.

Такое образование отличается от того, где необходимо «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую необходимо только подставить значение. Студент должен осознать постановку самого задания, оценить новый опыт, контролировать эффективность собственных действий. Одним словом, речь идет о проекте решения жизненно значимой проблемы. Отсюда и название метода, который обеспечивает формирование компетентности, – проектный.

Таким образом, отличие компетентной модели образования от модели знаний такое же, как знакомство с правилами игры от самого умения играть. Провозгласив основой содержания образования не знания, а более сложную культурно-дидактическую структуру – целостную компетентность, мы вызовем на себя шквал критики и каверзных вопросов.

Сформулируем вопросы, связанные с тем, сведется ли всё социокультурное разнообразие содержания образования к ключевым компетенциям.

При таком подходе сохранится традиционная предметная организация образования, соответствующая перечню наук, или надо будет создавать новую номенклатуру предметных областей, настроенных на ключевые компетентности. Сам учебный предмет представляет не логически связанные идеи и понятия, а некоторые сферы деятельности и концентрации социокультурного опыта. В контексте методического аспекта обучения можно будет сформировать компетентного в социокультурной сфере будущего специалиста с помощью традиционных методов, а так же понадобятся другие: проектные, имитационно-моделирующие, исследовательские, информационные и т. д. Для того чтобы каждому студенту было доступно компетентностное образование, необходимо заранее предусматривать несколько образовательных направлений. При таком подходе сохранится неизменной классически определенная система обучения и невозможно создание больше гибких, мобильных, проблемно-групповых форм, которые реализуют индивидуальные образовательные маршруты.

Исходя из вышеизложенного, переход к новому уровню целостности образования нельзя осуществить мгновенно путем чисто количественных изменений традиционных элементов или простого обновления их состава.

В нашем исследовании мы исходили из того, что замена теоретических знаний на прикладные, практико-ориентированные, не нанесет вреда фундаментальности. Можно увеличить удельный вес социокультурных, жизненно-практических умений в структуре содержания образования. Но важнее всего не умения, а виды опыта, которые формируются не так, как обычные предметные умения, а создаются в учебном процессе, который имитирует жизненные проблемы и поиск их решения.

Специфика формирования профессиональной компетентности состоит в том, что не просто осваивается «готовое знание», предложенное для освоения, а прослеживаются условия происхождения данного знания. Имеется в виду, что студент сам формулирует понятия, необходимые для решения задач. При таком подходе образовательная деятельность, периодически приобретающая характер исследовательского опыта или практико-преобразующий характер, сама становится предметом обучения.

На основе простой суммы знаний, умений и способностей невозможно получить профессионально компетентного менеджера социокультурной сферы. Интеграция в содержании образования понятий, способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции осуществляется в процессе создания различных проектов. В результате студенты обучаются на основе своего собственного опыта, что, в свою очередь, должно стать предметом рефлексии, исследования, оценки. Наверно, это возможно в том случае, когда этот опыт примет отчужденную форму, внедрится в материальный или идеальный, социально и личностно значимый продукт, созданный для тех, кого обучают.

Идеи компетентностного образования подтверждаются многолетним опытом включенного обучения. Студент создавал некоторый продукт, в котором реализовывалось его совместное с преподавателем культурное творчество. Вспомним систему Монтес–Смита и организационно-деятельностные игры Г. П. Щедровицкого. При таком обучении студент осваивает новые виды опыта: выявляет и идентифицирует проблемы, приобретает навыки исследования и проектирования, сотрудничества, использует известные и создает новые технологии изучения содержания продукта, оценивает качество результата и т. д.

Психологический механизм формирования компетентности существенно отличается от механизма формирования понятийных «академических» знаний. Обусловлено это в первую очередь тем, что обычные знания предназначены для запоминания, отображения или в лучшем случае для получения других знаний логическим или эмпирическим путем. Не так легко в этом случае сделать студента компетентным. Таким он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей мере отвечают его стилю, возможности добиться решения вопросов карьерного роста, эстетическому вкусу и моральным ориентирам. Компетентность, таким образом, проявляется как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личного опыта.

Методология проектирования личностно развивающих образовательных систем активно разрабатывалась в последние годы (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская и др.), но, как правило, незначительно используется на практике в условиях парадигмы знаний в сфере образования. Однако при переходе к компетентностной образовательной модели она будет в конце концов по-настоящему востребована.

Дальнейшая разработка компетентностной модели системы высшего непрерывного образования связана с переходом от общетеоретического содержания построения предметных образовательных программ к адекватным им ситуационно-моделирующим инновационным технологиям. Термин «предметные программы» тут находит новое содержание. Речь идет не только о научной сфере, но и о такой сфере профессиональной управленческой деятельности, как сквозная практическая подготовка.

В структуре, ориентированной на основы профессиональной деятельности, выделим следующие элементы:

- а) предмет и способы (умственной, организационной, коммуникативной деятельности и др.);
- б) понятийное знание о созданных в этой деятельности предметах или процессах;
- в) набор способов деятельности, апробированных на собственном опыте;
- г) выполнение этой деятельности в проблемных условиях при неполноте условий задания, дефиците информации, неопределенности причинно-следственных связей, непригодности известных вариантов решения;
- д) механизм рефлексии, которая проявляется в своеобразном тестировании ситуации и собственного поведения в соответствии с собственными ценностно-значимыми установками.

Компетентность как свойство индивида существует в разных формах: как степень умений, способ личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечения), определённый итог саморазвития индивидуума или форма проявления способностей и др.

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом образовательной деятельности, не полностью влияет на индивида, а является последствием его

саморазвития, его технологического обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, который содействует личностной самореализации, нахождению своего места в жизни, вследствие чего образование является высокомотивированным и в содержании личностно ориентированным, обеспечивающим максимально востребованный индивидуальный потенциал, признание личности окружающими и осознание ею своей личной значимости.

До сегодняшнего времени феномен компетентности был связан больше всего со сферой профессионального образования. Всегда было ясно, что компетентность не соответствует процессу прохождения специальных межпредметных курсов, а связана с дополнительными предпосылками развития специалиста, его личным творческим потенциалом и качеством образования, которое он получил.

В профильном высшем учебном заведении, деятельность которого направлена на формирование профессиональной компетентности, зародились такие специфические методы подготовки, как решение задач имитационно-моделирующим, проектными и контекстными способами обучения, путем интеграции образовательной и исследовательской работы.

Компетентностный подход в сфере высшего образования – новое явление для отечественной дидактики. В отличие от профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу, где сложились образцы результатов деятельности и требования к их качеству, ключевая (общеобразовательная) компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности. Эти два вида компетентности соединяют опыт, который сводится не к набору знаний, умений и способностей, а целостности и конкретике восприятия ситуации, готовности к получению нового продукта образовательной культуры.

Гипотетически можно определить общие характеристики образовательной программы, которая сориентирована не на предметно-знаниевую модель, а на формирование компетентностной модели системы профессиональной подготовки менеджеров социокультурной деятельности в контексте составляющих процесса модернизации высшего образования:

- 1) описание признаков и ожидаемого (запланированного) уровня компетентности в некоторой области;
- 2) определение необходимого и достаточного набора учебных заданий-ситуаций (кстати, тут также необходима экспертиза специалистов), последовательность которых выстроена соответственно увеличению полноты, проблемным ситуациям, конкретности, новизне, живучести, практичности, межпредметности, креативности, ценностно значимой рефлексии самооценки, гуманитарной экспертизе решений, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания;
- 3) технология процесса, в том числе последовательность предъявления студентам заданий-ситуаций разных типов и уровней;
- 4) алгоритмы и эвристические схемы, которые организуют деятельность студентов по преодолению сложных ситуаций;
- 5) технология сопровождения, консультирования и поддержки студентов в процессе прохождения программ обучения.

При осуществлении перехода от предметно-знаниевой модели к более целостной модели образования приоритет будет отдан опыту, компетентности, субъективности. Согласно нашему диссертационному исследованию, мы не заменяем одну модель другой, а считаем возможным сосуществование двух парадигм – знаниево-предметной и компетентностной. Мы выделяем три варианта возможных моделей. Первая модель предполагает, что знаниево-академическая система реализуется в начальной школе, а компетентностная – в старшей профильной. Вторая модель предусматривает одновременное функционирование двух элективных вариантов образования: академического и практически ориентированного, компетентностного (по образцу вузовского и реального). Третья модель разрабатывается при помощи переходных форм построения образования с помощью включения в учебный план интегрированных курсов, в которых предметные области соотносятся со сферами компетентности. В целом возможны и другие варианты, но пока ясно лишь одно: переход на новый уровень можно осуществить путем «неожиданных»

административных действий. Должна иметь место глубокая разведка и модернизация теоретической подоплеки моделирования образовательных систем с целью создания информационной, научно-методической базы и системы подготовки кадров, формирования нового управленческого мышления в обществе.

Первые шаги в деле построения компетентностной модели системы образования в контексте модернизации необходимо делать в настоящее время. Как первоочередные меры выделяем три основные. Первая – расширить в структуре образовательных программ фундаментальных дисциплин межпредметный компонент, то есть включить в содержание данной дисциплины материал из других областей знаний и сквозной практической подготовки с указанием возможностей использования предметной области, а также включить более сложные прикладные задания, допускающие создание модели системы формирования профессиональной компетентности. Данный компонент должен быть представлен студентам – будущим менеджерам социокультурной деятельности в форме межпредметных заданий. Эти задания в принципе не могут быть решены при помощи изучения одного или нескольких межпредметных курсов, а только путем соединения теоретического обучения со сквозной практической подготовкой в межсессионный период, чтобы не перегружать содержание стандарта подготовки в учебном процессе. Разумеется, что такое освоение содержания подготовки должно найти отображение и в соответствующих контрольно-обрабатываемых материалах, а в конечном итоге в тестах единого государственного экзамена.

Одновременно с этой корректировкой образовательных программ должна проводиться работа по координации, введению различных образовательных направлений в общий набор ключевых компетенций.

Следующий шаг означает создание принципиальной схемы введения составляющих профессиональной подготовки в учебные планы и программы профессиональной подготовки учебного плана. Это будет своего рода набор требований, то есть образовательный стандарт для создания комплекса дисциплин, направленных на формирование профессиональной компетентности, а не на изучение материала без практического применения

Заключение. Реальной организационной формой реализации компетентностной модели системы профессиональной подготовки менеджеров социокультурной деятельности для получения высшего образования должна стать высшая школа с учетом дидактических закономерностей создания компетентностной модели систем, а также вариативных путей реализации образовательных возможностей и потребностей граждан.

Выполнение всех этих первоочередных задач невозможно без творческого сотрудничества профессионалов, которые занимаются разработкой содержания образования совместно со специалистами в области тьюторских, реинжиниринговых и креативных технологий, с практиками в области управления бизнесом в социокультурной сфере, от инновационных поисков которых, как и от их встречных инициатив, в значительной мере зависит успех модернизации системы высшего образования.

Библиографический список

1. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. – М., 2007.
2. Дисидентка В. В. Виды обобщения в образовании. – М., 2007.
3. Ильин В. С. Формирование личности студента (целостный процесс). – М., 2004.
4. Серите В. В. Образование и личность. – М., 2007.
5. Зеленцова А. В. Личностный опыт в структуре содержания образования : дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996.
6. Крюкова Е. А. Теоретические основы проектирования и использования индивидуально-развивающих педагогических способов : дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2000.
7. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.
8. Громько Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования.
9. В. В. Дисидентка // Вестник РАО. – 2000. – № 2.

© Локшин В. С.