

УДК: 378.4 ББК: 60.524

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА**

Митрухина С.В.

*аспирант кафедры философии
и культурологии
ХГУ им. Н.Ф. Катанова
Абакан, Россия
mitruhina_lana80@mail.ru*

**THE THEORETICAL BASES OF THE SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF
THE COMPETENCE MODEL OF THE UNIVERSITY GRADUATE**

Mitrukhina S

*post-graduate student of Department of philosophy
and culture
The N. F. Katanov Khakas State University
Abakan, Russia
mitruhina_lana80@mail.ru*

Аннотация

В статье рассмотрены сущность компетентностной парадигмы результатов образования, теоретические основы социологического подхода к исследованию феномена, понятие «компетентностная модель выпускника».

Annotation

The article considers the essence of the competence paradigm of educational results, the theoretical foundations of the sociological approach to the study of the phenomenon, the concept of «competence model of the graduate».

Ключевые слова: компетенция, компетентностный подход, компетентностная модель выпускника вуза

Keywords: competence, competence approach, competence model of a university graduate.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-011-00365

The reported study was funded by RFBR according to the research project № 19-011-00365

В условиях постоянной реформы высшего образования, смены федеральных государственных образовательных стандартов профессиональная подготовка студента является сложной задачей для университетов.

Включение российского образования в Болонский процесс предполагает, что вузы должны соблюдать общеевропейские требования к высшему образованию: учет потребностей региона (точнее потенциальных работодателей), непрерывность, многоуровневость, преемственность образования). Все результаты образования должны быть сравнимы и прозрачны на всем европейском пространстве, что по замыслу повышает мобильность выпускника. Однако на практике мобильность осуществляется лишь «в одни ворота»: потока компетентных специалистов из-за границы в Россию и, далее, в провинцию не наблюдается. Невольно закрадывается вопрос: может быть в этом и состоял замысел?

Для вузов целью стало подготовить «профессионально-компетентного выпускника» со следующими характеристиками: владеющего своей профессией; готового к профессиональной деятельности и профессиональному росту; адаптирующегося к изменяющимся социально-экономическим условиям, обладающего социальной и профессиональной мобильностью.

И опять возникает вопрос. Таким характеристикам должен был бы отвечать широко образованный, а не узкий, как это заложено в концепции реформы, специалист. Это тем более актуально в условиях экономического кризиса, когда массы людей совершают социально-профессиональный дрейф не в целях совершенствования своего человеческого капитала, а будучи вынуждены обстоятельствами спроса на свою рабочую силу. Подозрение – это вид гипотезы; в данном случае есть подозрение, что узкая специализация в концепции образования потребовалась как дополнительный способ выжимать из намеревающихся проделать профессиональную эволюцию людей деньги на второе и последующее образования.

Итак, на смену традиционной (квалификационной) парадигмы образования, результатом которой являлись знания, умения и навыки (далее ЗУНы) директивно (вслед за вступлением России в Болонский процесс) пришла новая – компетентностная, результатом ее соответственно стали компетенции выпускника.

В педагогической литературе существует множество подходов к определению понятия «компетенция», но в самом общем виде под ней понимают способность и готовность применять ЗУНы в решении профессиональных задач, а под компетентностью – набор компетенций, которые образуют интегративное личностное качество.

Главное отличие компетентностной парадигмы образования, в том, что результатом образования должны стать не абстрактные ЗУНы (а чаще просто знания), а практико-ориентированные качества выпускника.

То есть в основе компетенции так и находятся ЗУНы, без них не может быть компетентности, компетентность – это интеграция, взаимопроникновение ЗУНов, высокий уровень их развития. Но ЗУНы использовались и в предыдущей парадигме образования и в системах планирования содержания образовательных программ. Тогда зачем столько шумихи, истерики, инфарктов и инсультов, сопровождающих «якобы реформу»?

Если в предыдущей парадигме образования было понятно, что конкретно студент должен был знать, какими навыками и умениями обладать, то теперь они завуалированы под «готовности» и «способности», то есть «все те же «знаниевые» требования, но выступающие, так сказать, под псевдонимом компетенции» [1].

Так может легче было усилить практико-ориентированную составляющую, подчеркнуть значение умений, навыков и опыта в рамках «старой» ЗУНовской концепции, чем с каждым новым ФГОС начинать обновлять, а точнее заново разрабатывать образовательные программы, учебные планы, «содержание» рабочих программ преподаваемых дисциплин и еще много чего под «по-новому сформулированные компетенции»?

В новой образовательной парадигме понятие «квалификация» также уступило место компетенциям, хотя, по сути, квалифицированный специалист (также как и компетентный) должен свободно владеть информацией, адаптироваться к требованиям работодателя, стремиться к профессиональному росту и т.д.

Теретико-методологические и методические основы компетентностного подхода наиболее разработаны в педагогике. Происходило поэтапное развитие педагогических взглядов на его сущность: начиная от понимания Н. Хомским (1960-1970) компетенции как употребления знаний на практике (применительно к языку), продолжая изучением структуры компетентности Дж. Равеном (1970-1990), профессиональной компетентности Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, компетентности как новой образовательной парадигмы И.А. Зимней, А.А. Вербицким и др.

В рамках педагогического подхода перед субъектами образовательного процесса встает много сложностей (и это помимо самого трудоемкого: как разработать содержание образования?): как достичь результата, как сформировать у студента заявленные компетенции, какими педагогическими

технологиями их формировать, как доказать, что сформированы именно эти компетенции, и самое главное, как их проверить?

Как объект социологического анализа данный феномен представлен в работах Е.В. Прямиковой, Р.Н. Ибрагимова, Е.Г. Ксенофонтовой, Н.Ю. Пеховой и др. Социологический подход предполагает изучение сущности компетенции и компетентности как социокультурных феноменов, специфику компетентностно ориентированного образования, как отдельного социального института, так и внутри других социальных систем, влияние на другие социальные феномены. С помощью социологического инструментария можно выявлять компетенции, отвечающие статусно-ролевым ожиданиям общества, работодателей, анализировать соответствие реальным целям и потребностям социальных сообществ, изучать степень удовлетворенности различных субъектов, прямо или косвенно включенных в процесс и т.п.

Внутри такого многообразного социологического похода следует рассматривать следующие его разновидности: *системный, институциональный, социокультурный, подход в рамках социального конструирования реальности.*

Системный подход предполагает изучение структуры компетентности как социальной системы, отдельных элементов компетентности, способ, связи и взаимодействия между элементами, уровни, качества компетентности и т.п.

Институциональный подход предполагает анализ компетентности через взаимодействие социальных групп, общностей, определенным образом организованное для достижения целей, изучение не только его организации, но и форм совместной деятельности различных акторов.

Социокультурный подход рассматривает как формируется компетентность под воздействием признанных в данном обществе ценностей.

Концепция социального конструирования реальности позволяет понять особенности формирования социальных ожиданий индивидов и групп, взаимодействующих в образовательном пространстве, обусловленности их оценок эффективности образования [5].

Е.Г. Ксенофонтова, Н.Ю. Пехова рассматривают следующие виды компетентности: профессиональная (должностная), личностная (индивидуальная) и социальная (проявляется при взаимодействии с социальным окружением). А в структуре компетентности выделяют компоненты: мотивация (ценности, установки и т.п.); знания и понимание; умения и действия [3].

Согласно компетентностному подходу реальный выпускник – это конкретное социальное выражение абстрактной модели, состоящей из системной совокупности компетенций, и задача вуза – максимально приблизить знания, умения, владения и личностные качества выпускника к требованиям работодателей.

Основываясь на двух парадигмах результатов образования, рассмотренных выше, выделяют две модели выпускника: квалификационная (характеристики: в основе ЗУНЫ, фундаментальность (академичность) образования; передача знаний от субъекта-преподавателя к объекту-студенту) и компетентностная (готовность применять ЗУНЫ и личностные качества; прагматичность, практико ориентированность, связь с работодателем, преподаватель-консультант, студент – активный субъект).

Модель выпускника – определение того к чему он пригоден, к выполнению каких функций подготовлен и какими качествами он обладает. Это структурно-концептуальная схема, отражающая идеальный образ-эталон молодого специалиста. Вуз определяет модель выпускника, а затем под эту модель подбирается содержание, направленное на формирование и развитие заявленных компетенций.

Таким образом, компетентностная модель выпускника вуза в системном виде – это комплексный интегрированный образ конечного

результата образования, отвечающий запросам рынка труда, общества. С этого момента социолог делает «тревожную стойку».

Во-первых, рынок труда – это еще не всё общество. А значит, компетентность – это еще не человеческий капитал...

Во-вторых, реальные требования работодателя и требования, задекларированные им в концепции реформы – это разные вещи. С чего мы взяли, что работодатель искренен с государством, системой высшего образования и с остальным обществом?

В-третьих, если «компетенция – это способность и готовность применять ЗУНЫ...», значит, в структуре компетенции решающую роль играет эмотивно-волевая составляющая, или, иначе, пассионарность. А она не передается посредством формализованных процедур...

В-четвертых, совершенно упускается из виду социоструктурный эффект, который неизбежно возникает в процессе реализации концептуальной модели реформы из особенностей положения социальных акторов (особенно вузов) в системе высшего образования и социальной системе в целом.

Список литературы

1. Андреев А.А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2004. – №5. С.19-27.
2. Ибрагимов Р.Н. Компетентностная модель выпускника вуза: социологическая реконструкция // Идеи и Идеалы. – 2017 –№ 1(31), т. 1.
3. Ксенофонтова Е., Пехова Н. Социология компетентности и модель компетенций как области научного и практического интереса // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2014. – № 1. С. 194-206.
4. Непочатых Е.П. Развитие представлений о понятиях «компетенция» и «компетентность» // Научные ведомости. Серия гуманитарные науки. – 2013. – №20 (163) выпуск 19.
5. Прямикова Е.В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание Автореферат докторской диссертации по социологии. – Екатеринбург, 2012.