

Некрасов С.И., Некрасова Ю.А. О разработке образовательных программ агропрофиля на основе компетентностного подхода (на примере Каменск-Уральского агропромышленного техникума / С.И. Некрасов, Ю.А. Некрасова // Компетентностный подход: от профессионального образования к образованию профессионалов: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Петропавловск: Изд-во СКППК, 2017. С. 101–105.

О РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ АГРОПРОФИЛЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (на примере Каменск-Уральского агропромышленного техникума)

С.И. Некрасов, к.п.н., директор Каменск-Уральского агропромышленного техникума, г. Каменск-Уральский, Россия

Ю.А. Некрасова, заместитель директора Каменск-Уральского агропромышленного техникума по научно-методической работе, руководитель Ресурсного центра развития профессионального образования Свердловской области, г. Каменск-Уральский, Россия

Попытки модернизировать содержание образования не в количественном, а в качественном отношении предпринимались давно и это, прежде всего, отразилось в многообразии тех образовательных моделей, которые выдвигались и апробировались в течении последних десятилетий. Ядром формирования новой парадигмы профессионального образования являются результаты обучения, выраженные в терминах компетенций. Один из ведущих экспертов в сфере профессионального образования профессор Х–Г. Хофман отмечает, что «в наше время в развитых странах гарантия качества профессионального образования и обучения реализуется через подход на основе компетенций. Поэтому в центре общественного внимания – оценка результатов, выраженных в компетенциях, продемонстрированных обучаемыми, а не собственно процесс обучения» [7, с. 9].

Анализ модернизации профессионального образования на компетентностной основе отражен в исследованиях целого ряда таких видных российских ученых, как А.Л. Андреев, В.А. Болотов, А.С. Белкин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, А.М. Новиков, О.Н. Олейникова, В.В. Сериков, И.Д. Фрумин, В.Д. Шадриков и др. Практически все они в своих исследованиях полагают, что предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности целиком, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль, поскольку речь идет не об отказе от знания как культурного предмета, а от определенного вида знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведений).

Компетентностный подход выдвигает на первое место умение обучающегося разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологии; 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, сельчанина, избирателя и др. 5) в правовых нормах и административных структурах, в

потребительских и эстетических оценках; 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в учреждении профессионального образования, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; 7) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов и т.д. [1, с. 10].

В современной теории профессионального образования в качестве целевого ориентира обучения, определяющего содержание, дидактические методики и его результаты, одновременно рассматриваются понятия компетенции и компетентности. Как отмечают И.А. Зимняя, А.В. Стеганцев, В.С. Лазарев, реализация общей идеи компетентностного подхода в России сталкивается с существенными теоретико-методологическими трудностями и прежде всего с отсутствием системного подхода к понятиям компетенция и компетентность в контексте реализации профессионального образования [3, 4, 6].

В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения Э.Ф. Зеера, который рассматривает компетентность как совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-прикладной подготовленности человека к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности. Применительно к профессиональному образованию, считает он, компетентность человека определяет совокупность его знаний, умений и опыта [2, с. 49].

Параллельно понятию компетентность в педагогической литературе в качестве инструментария достижения целей образования (обучения) с позиций личностно-деятельностного подхода рассматривается и понятие компетенции, как способности и готовности мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения. С нашей точки зрения, именно они позволяют проектировать содержание образовательного процесса, его цели, операционно-технические и методические компоненты, критерии оценки и показатели качества современного профессионального образования.

Все описанное выше позволяет сделать промежуточный вывод о том, что компетентностный подход при разработке профессиональной образовательной программы необходим для формирования ее структуры и содержания на основе механизмов адекватного отражения потребностей рынка труда. А одним из таких внутренних механизмов является блочно-модульный принцип структурирования содержания профессиональных образовательных программ, когда, при организации учебного процесса, модуль становится одним из важнейших инструментов регулирования нормативов качества учебного процесса.

В своем исследовании мы предприняли попытку сопоставить основные категории компетентностного подхода с понятием квалификация, традиционно или, по крайней мере – чаще всего, определяемой в структуре профессиональных образовательных программ как профессия (специальность) общероссийского классификатора. Уточняя и конкретизируя данную дефиницию, мы определили, что в условиях масштабного увеличения направлений (областей, видов) деятельности в развивающемся агропромышленном комплексе понятие «профессиональная квалификация» должна иметь и функцию подсистемы в

рамках той или иной профессии (специальности) общероссийского классификатора.

Считая метод анализа профессиональной деятельности начальным этапом разработки структуры подготовки обучающихся по программам агропрофиля и основой его планирования, мы признаем необходимость изменения и обновления содержания обучения, которое требует соответствующей методики и механизма преобразования прогностических сведений в конкретную учебную информацию и учебно-производственные задачи для конкретного студента [5, с. 55].

Таким образом, при разработке учебных программ аграрной направленности целесообразен учет следующих особенности блочно-модульного подхода:

- каждое направление деятельности будущего специалиста должно быть представлено в виде отдельного модуля;

- каждый модуль состоит из отдельных блоков, отражающих конкретные учебные темы, подлежащие освоению;

- построенная из набора модулей программа обучения учитывает требования к подготовке специалиста на конкретном этапе его обучения с учетом профильных предпочтений обучающихся и отводимых для их реализации учебных часов;

- содержание блоков может быть скорректировано в зависимости от конкретных условий организации учебно-производственного процесса;

- обеспечивается достаточно высокий уровень открытости блоков и модулей спроектированной профессиональной образовательной программы с целью их регулярной корректировки и внесения новых направлений обучения.

Сам процесс обучения ведется по принципу постепенного накопления знаний, переход к следующему модулю (блоку) осуществляется только после полного усвоения предыдущего, причем каждым обучающимся индивидуально. Поскольку для этого необходима система телесного, сенсорного и психомоторного раскрепощения студентов в учебном процессе для сохранения их психического и физического здоровья, определенно можно утверждать, что именно блочно-модульные подходы к обучению профессии (специальности) позволяют каждому обучающемуся достигать запланированных результатов за счет:

- организации обучения индивидуально, парами и в малых группах;

- индивидуального темпа продвижения и саморегуляции своих учебных достижений;

- организации индивидуальной работы с отдельными обучающимися и дозирования индивидуальной помощи;

- организации оценки по конечному результату, когда контроль внутри модуля безоценочный, дескриптивный – что снимает напряжение, неуверенность, страх перед возможностью получения обучающимся неудовлетворительной оценкой.

Обязательным элементом учебного плана урока производственного обучения становится «лист учета базовых знаний и умений обучающихся» по предметам общепрофессионального и профессионального (специального) цикла, данные из которого учитываются при организации и проведении уроков производственного

обучения. Кроме того, для каждого урока производственного обучения необходима разработка «листов учета формирования обобщенных (конкретных) функций», применение которых предполагает отслеживание как процесса, так и качества формирования у студентов профессиональных компетенций, учет взаимосвязи их составляющих и оптимальность выхода на последующий урок.

Функция должностного лица, контролирующего качество урока, сводится к определению: 1) соответствия урока структуре формирования профессиональных квалификаций по данной профессии (специальности); 2) наличия документального подтверждения готовности обучающихся к завершающей стадии формирования обобщенной или конкретной функции; 3) наличия документального подтверждения достижения целей и задач предыдущего урока; 4) степени достижения целей и задач данного урока (в т.ч. уровень качества самого процесса).

Таким образом, существенные изменения коснулись как непосредственной учебной деятельности обучающихся (появляется явно выраженный акцент на их самостоятельную работу, самооценку и взаимоконтроль), так и внутренней преемственности освоения квалификаций в рамках единой профессии или специальности (эффект завершенности с обеспечением возможности выполнения конкретных трудовых функций в рамках профессиональной деятельности).

Попытка одновременного решения двух достаточно сложных задач: в духе современных тенденций развития профессионального образования апробировать компетентностный подход (при безусловном обеспечении требований действующего образовательного стандарта) – во-первых, и принятие на себя ответственности за результативность и легитимность образования – во-вторых, принесла нам достаточно серьезный образовательный результат, который получил одобрение как со стороны наших обучающихся, так и работодателей.

Общее повышение интереса обучающихся к процессу обучения и высокая степень заинтересованности в общественной презентации своих образовательных достижений выразились в их активном и результативном участии в этапах молодежного движения «Юные интеллектуалы» и чемпионатах WorldSkills Russia. Сегодня наши студенты регулярно занимают первые места как на уровне региона, так добиваются высоких показателей и во всероссийских соревнованиях.

Блочно-модульный подход обеспечил возможность обучающимся последовательно овладевать квалификациями как самостоятельными видами деятельности и, тем самым, активно участвовать в реальном производстве. Построение учебного процесса в форме последовательного овладения квалификациями позволило, например, в рамках профессии «Мастер сельскохозяйственного производства» вычленив четыре профессии, входящие в общероссийский классификатор и 22 профессиональные квалификации, признаваемые работодателями во время процедур аттестации и сертификации.

Новые подходы во взаимодействии с нашими работодателями выразились в их активном участии в учебном процессе не только в этапе согласования рабочих учебных программ, но и в ходе их разработки. Заинтересованное участие наших социальных партнеров в оценке образовательных достижений обучающихся, обеспечивает последовательное сближение наших общих представлений о

необходимом уровне профессиональной образованности выпускников аграрных техникумов и колледжей. Социальные партнеры, непосредственным образом участвуя в наших учебных делах, доходчивее проникаются проблемами материально-технического обеспечения системы аграрного образования, что позволяет быстрее и эффективнее решать вопросы использования в учебном процессе их производственно-технологического оборудования и оснастки. Все это выражается в практически двукратном увеличении объемов практического обучения наших обучающихся в конкретных условиях реального агропромышленного производства только за последние несколько лет.

Реализуемая на принципах компетентностного блочно-модульного подхода технология построения учебного процесса позволила включить значительную часть обучающихся в процессы оценки, самооценки и взаимооценки образовательных достижений: если в начале нашей опытно-поисковой работы навыками самооценки владело не более 15% обучающихся, то к завершению нашего исследования их доля вплотную приблизилась к уровню 80%. Данный процесс также рассматривается нами как один из показателей повышения качества образования, когда в условиях реализации идей непрерывного обучения в течение всей жизни навыки самостоятельного контроля и оценки учебной деятельности становятся важнейшими личностными характеристиками развития современного человека, гарантом его успешной социализации.

Осмысление результатов апробации рассматриваемых подходов к профессиональной подготовке специалистов для отечественного агропромышленного комплекса принесло нам и понимание того, что существующие тенденции продвижения современного аграрного производства к мелкотоварному укладу (фермерство, приусадебные хозяйства, надомный труд) требуют безотлагательного сближения научных исследований по теории и методике профессионального образования с вопросами экономики и управления в данной сфере. Кроме всего прочего, такой подход позволит избежать ситуаций, когда реальные экономические дивиденды от своего труда получают не люди, непосредственно задействованные в аграрном производстве, а лишь те, кто умело пользуется дозволенными экономическими рычагами (скупка, перепродажа, создание трафиков и др.), а к самому производству отношения не имеет.

Список использованной литературы

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. М.: Изд-во Моск. псих.-социол. ин-та. 2005. 216 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–39.
4. Лазарев В.С. Деятельностный подход к целям высшего профессионального образования / В.С. Лазарев // Образовательная политика. 2007. № 4. С. 4–9.

5. Семушина Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. М.: Мастерство, 2001. 272 с.

6. Стеганцев А.В. Использование компетентностного подхода при создании и проведении бизнес-тренинга [Электронный ресурс] / URL: http://www.treko.ru/show_article_1625 (дата обращения 10.10.2017).

7. Хофман Г–Х. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения (ПОО) и непрерывного профессионального образования и обучения (НПОО) на пороге общества знания / под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. М.: Исслед. центр пробл. качества под-ки. спец-ов, 2001. 186 с.