

Черватюк Петр Акимович
доктор педагогических наук,
профессор кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Chervatyuk P.A.
professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
professor of the music education Department
of Moscow State Institute of Culture

E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru

Мансурова Анна Петровна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Mansurova A.P.
associate professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
associate professor of the music education Department
of Moscow State Institute of Culture

E-mail: nauka-v-vuze@rambler.ru

КОНТЕКСТНО-КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДОВ, КОНЦЕПЦИЙ И ТЕХНОЛОГИЙ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Исследовательское внимание в данной работе сосредоточено на выявлении сущности, специфики, функциональности и прикладной практической значимости современных методологических подходов в подготовке высококвалифицированных кадров в высших учебных заведениях – компетентностного, контекстного, модульного, а также методологических результатов их интеграции. В этой связи в статье представлены результаты сравнительного анализа концепций и систем реализации данных научных курсов в системе высшего образования, в частности, в области подготовки педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: компетентностный подход, контекстный подход, модульный подход, высшее образование, модель профессиональной подготовки, методическая дисциплина, профессиональный контекст, учитель музыки.

CONTEXT-COMPETENCE APPROACH IN HIGHER EDUCATION: A COMPARATIVE ANALYSIS OF SCIENTIFIC VIEWS, CONCEPTS AND IMPLEMENTATION TECHNOLOGIES

Abstract. The research attention in this work is focused on the identification of the essence, specificity, functionality and applied practical significance of modern methodological approaches in highly qualified personnel training at institutions – competence, context, modular approaches, as well as methodological results of their integration. In this regard, the article presents the results of comparative analysis of the concepts and systems of implementation of these scientific perspectives in higher education, in particular, in the teachers and musicians training field.

Keywords: competence approach, context approach, modular approach, higher education, professional training model, methodical discipline, professional context, music teacher.

Последние два десятилетия в сфере высшего образования характеризуются кардинальными изменениями в социально-профессиональных требованиях к структуре, содержанию, функциям и результатам деятельности профессорско-преподавательских коллективов высших учебных заведений. В свою очередь, данные требования, сформировавшиеся в недрах социума на основе актуальных потребностей и нужд различных производственных и непроизводственных отраслей, а также запросов и интересов различных категорий населения, в частности, его новых поколений, обусловили естественный пересмотр самих фундаментальных основ высшего образования, а именно его методологического базиса. Наравне со ставшими уже классическими системным, комплексным, личностно-ориентированным подходами широкую популярность приобрели компетентностный, контекстный, модульный подходы и различные их интегративные комплексы. Рассмотрим особенности их применения в условиях подготовки высококвалифицированных кадров в высших учебных заведениях.

Первые научно обоснованные, «дидактически и методически подкрепленные концепции контекстного обучения были сформированы на рубеже XX и XXI вв. на основе компетентностного подхода, путем модификации его концептуального ядра и выявления новых потенциальных направлений его реализации» [7, с. 11]. Тесная связь компетентностного и контекстного подходов проявляется уже в первых научных трудах по данной теме, например, в работах О.Г. Ларионовой, В.Ф. Тенищевой, в коллективной монографии «Пути реализации контекстно-компетентностного подхода к обучению в гуманитарном университете» А.В. Абрамова, Г.Н. Артемьевой, Ю.В. Безбородовой и др. Авторы указанной монографии в качестве главных проблем современной образовательной системы отмечают «отрыв обучения от реальной жизни» [8, с. 17], наметившийся и углублявшийся с момента введения классно-урочной системы обучения; «абсолютизацию знаний» [8, с. 17], не оставляющую возможностей больше времени посвящать профессии, а также «выключение обучаемого из процесса самообразовательной деятельности» [8, с. 19] за счет отрицания факта влияния его индивидуальности как на оптимальные формы обучения, так и на его результаты. В данной научной публикации также представлен обзор интерпретаций основных категорий компетентностного подхода – «компетенции» и «компетентности», сформулированных составителями ведущих справочных изданий, современными отечественными учеными, работавшими с конца XX в. над проблемой обоснования научно-методической сущности и практико-технологического потенциала компетентностного подхода.

Основная цель контекстного обучения, определяемая А.А. Вербицким как «обеспечение педагогических и психологических условий формирования в учебной деятельности студентов их целостной профессиональной деятельности» [3, с. 236], созвучна целям компетентностно-ориентированного обучения, при котором моделирование проблемных ситуаций, позволяющих студентам в процессе их изучения и разрешения формировать актуальные

для профессии компетенции, предполагает новый формат занятий, представляющих проекцией реальных действий, формирующих профессиональную деятельность.

Интегративно-контекстную модель формирования профессиональной компетенции разработала, обосновала и апробировала в педагогической практике В.Ф. Тенищева. Определяя компетентностный подход в качестве основы новой образовательной парадигмы, автор выделяет ключевую задачу контекстного обучения, стоящую как перед студентом, так и перед преподавателем. Она заключается в организации в учебном заведении особых психолого-педагогических условий, оптимальных для «овладения целостной профессиональной деятельностью ..., присвоения предметного и социального опыта, развития психических функций и способностей студента, систем его отношений с объективным миром и другими людьми» [9, с. 74].

Основоположниками контекстного обучения был выработан алгоритм реализации данной образовательной модели – «от чисто учебной через квази-профессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной» [9, с. 74] деятельности. Таким образом, на определенном этапе обучения «вместо ориентации лишь на усвоение продуктов прошлого опыта реализуется установка на предстоящую профессиональную деятельность» [9, с. 75].

Для сферы высшего музыкального и музыкально-педагогического образования определенный интерес представляет модель контекстного обучения целостной педагогической деятельности, разработанная Л.Б. Жигаловой для организации обновленного процесса подготовки учителя музыки. Сущность контекстного обучения автор определяет как «создание дидактических и психологических условий, при которых происходит процесс трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста» [5, с. 7].

Л.Б. Жигалова подробно анализирует проблемы профессиональной подготовки учителя музыки в контексте организации педагогической практики. Нельзя не согласиться, что производственная практика является ключевым и, практически, конечным показателем качества профессиональной подготовки, готовности студентов к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности. В связи с этим интересны результаты анкетирования, проведенного Л.Б. Жигаловой среди студентов музыкально-педагогического факультета, где они указали в ряде причин, вызывающих проблемы при прохождении практики, «недостаточный объем курса методики музыкального воспитания, позднее начало изучения методики..., отсутствие взаимосвязи теории и практики, недостаточную взаимосвязь предметов психолого-педагогического блока» [5, с. 38]. Автор также акцентирует внимание на проблемах абитуриентов, поступающих в вуз на музыкально-педагогические профили подготовки после музыкальной школы и не имеющих того методического и практического опыта, который имеется у абитуриентов - выпускников специальных учебных заведений среднего звена. Анализируя содержание профессиональных дисциплин в учебных планах подготовки будущих учителей музыки, Л.Б. Жигалова справедливо ставит практико-ориентированный проблемный вопрос, вскрывающий отсутствие методического компонента в тех дисциплинах, которые призваны формировать фундамент профессиональной деятельности педагога.

Разрабатывая модель контекстного обучения будущих учителей музыки целостной педагогической деятельности, Л.Б. Жигалова оперирует понятием «деятельностный модуль», подразумевая под данным термином «некоторое системное качество специалиста, ... формируемое в процессе деятельности студентов с адекватным целям методико-практической подготовки учителя содержанием обучения» [5, с. 52-53]. Выделяя общеметодологический, конкретно-методологический, теоретический, практический, социальный модули, автор приходит к выводу, что именно в совокупности они со-

ставляют деятельностную модель учителя музыки, системно-комплексная реализация которой в контекстном формате обеспечивает целостное овладение профессией. Автором также были разработаны структурно-логические схемы и, что очень ценно, сквозные программы методико-практической подготовки будущих учителей музыки, «задающие предметный контекст их будущей педагогической деятельности с первых курсов обучения» [5, с. 55].

Особенностью интерпретации сущности и реализации контекстного подхода в условиях высшего образования является то, что одними исследователями он полностью отождествляется с компетентностным подходом, формируя соответствующим образом терминологический аппарат исследований, включая категории компетентностного подхода в структуру теоретико-методологического, дидактического и методического уровней экспериментальных педагогических систем. Другими исследователями контекстный подход применяется в качестве дополнения или в синтезе с компетентностным подходом, формируя, таким образом, контекстно-компетентностные концепции, модели, системы профессионального образования.

В недрах теории и технологии компетентностного и контекстного подходов многими современными отечественными исследователями решалась проблема мониторинга модернизированного образовательного процесса, формировался обновленный диагностический инструментарий оценки качества профессиональной подготовки (критерии, параметры, процедуры и т.д.). Так, О.Г. Берестневой на основе компетентностного и системного подходов разработаны технологии измерения компетентности студентов путем тестирования и экспертного оценивания. Профессиональные компетенции оцениваются автором путем анализа рейтинга по учебным дисциплинам, анкетирования, а также в ходе педагогического тестирования. Педагогические тесты О.Г. Берестнева (так же, как В.С. Аванесов и А.Ин) рекомендует формировать в виде заданий четырех форм (на выбор): «закрытой формы (с множественным выбором)...; задания на дополнение (открытое задание), требующее

от студента самостоятельного получения ответов; задания на установление соответствия (с множественным выбором)...; задания на установление правильной последовательности...» [1, с. 62; 6, с. 220]. Педагогический опыт подсказывает, что в процессе педагогического тестирования целесообразно использовать все формы тестов для получения наиболее полноценных, разноплановых многогранных результатов, которые позволят составить мнение не только о конкретных знаниях, умениях и навыках, но и проследить сформированные возможности и способности студентов, относящиеся к психологической готовности, во многом обуславливающей общую профессиональную педагогическую готовность студентов.

Педагогам-практикам и методистам, занимающимся проблемами диагностики, доступен также перечень обобщенных профессионально значимых качеств, наличие и степень сформированности которых должны быть проверены в ходе тестирования, а также учтены при разработке вопросов или задач, предполагающих их проявление в профессиональном аспекте. В этот перечень входят «исполнительность, творческий подход к делу, преданность учреждению, самостоятельность в работе, инициативность, дисциплинированность, коммуникабельность, стремление к профессиональному росту, работоспособность» [1, с. 104]. Именно данные профессиональные качества личности, как свидетельствуют результаты эмпирического исследования мнений работодателей, характеризуют «идеального работника». Органично дополняют основной перечень следующие оцениваемые качества (умения, навыки): ясное и доступное изложение материала, разъяснение сложностей, выделение главных моментов, формирование и поддержание интереса к предмету, ориентация на реакцию обучающихся, стимулирование дискуссии, соблюдение логики в изложении, грамотность, четкость речи, обеспечение спокойной, психологически комфортной атмосферы, поддержание трудоспособности учащихся, демонстрация возможностей практического применения освоенного материала, творческий подход к работе, задачам и проблемам,

доброжелательность и тактичность, терпеливость, оптимальная требовательность, заинтересованность в успехе учащихся, объективность в оценивании, этикет поведения, общения, внешнего вида [1, с. 170]. Диагностика личности по данным критериям способна выявить наличие и проявленность педагогического мастерства, профессионализма и личных качеств педагога.

В контексте проблемы совершенствования практического, контекстного компонента профессиональной подготовки представляет интерес система шести критериев «эффективности преподавания учебных предметов» Т.Д. Дубовицкой, рекомендующей учитывать: «уровень внутренней мотивации как условие высокой познавательной активности учащегося при изучении конкретных учебных дисциплин; значимость учебных предметов для собственно профессиональной подготовки и развития профессиональной мотивации студента; значимость учебных предметов для развития личности обучающегося; ценности учебного предмета и их реализация при изучении конкретных дисциплин (с учетом предметного и социально-психологического контекстов будущей профессиональной деятельности); уровень профессиональной направленности студентов как стремления и желания студентов работать по получаемой специальности; значимость учебных предметов для самоактуализации личности» [4, с. 25]. В соответствии с данными критериями психологом были разработаны тест-опросник для определения значимости учебного предмета в аспекте профессиональной подготовки специалиста, не имеющий альтернатив в области диагностики образовательного процесса в вузе. Данный и другой подобный диагностический инструментарий позволяет проводить на любом факультете вуза комплексный мониторинг содержания профессиональной подготовки, выявлять слабые с профессионально-прикладной точки зрения дисциплины, которые требуется модернизировать на методическом, организационном, содержательном уровнях для повышения их актуальности и значимости в контексте приобретаемой студентами

профессии, то есть усилить, актуализировать профессионально-практический контекст.

В начале XXI в. некоторые авторы компетентностных моделей обучения обратились к инструментарию модульного подхода, что в совокупности с методологией компетентностного, а также контекстного подхода позволило получить новые научно-практические результаты, значительно повышающие качество методической и операциональной реализации образовательного процесса в вузе. Так, Л.А. Бодьян предложена структурно-функциональная модель развития конкурентоспособности студентов на основе контекстно-модульного подхода (на примере технического вуза). Модель, представленная графически в виде перевёрнутой пирамиды, демонстрирует постепенный и последовательный путь формирования профессионала, начиная с акцента на мотивационно-целевом аспекте, через формирование деятельностного уровня, где соединяются научный и производственный компоненты профессии, к итоговым результатам, проявляющимся в образе конкурентоспособного специалиста. Её реализацию обеспечивает ряд организационно-педагогических условий, таких как: «отбор и модульное структурирование содержания образования с учетом особенностей профессиональной деятельности будущего выпускника ..., способствующие профессиональной мотивации, самоорганизации и интегративному подходу к решению профессиональных задач, необходимых конкурентоспособному специалисту» [2, с. 92], «проектирование учебно-коммуникативных ситуаций с использованием активных методов и форм обучения по формированию студентов как субъектов развития своей конкурентоспособности» [2, с. 92] и «последовательное включение студентов в активную творческую учебно-профессиональную деятельность, адекватную деятельности конкурентоспособного специалиста, на основе интеграции и преемственности профессиональной подготовки» [2, с. 92]. Указанные деятельностные проявления, в совокупности своего преоб-

разующего потенциала, способны обеспечить достижение конкурентоспособности в процессе контекстно-модульной подготовки в вузе.

Целостное понимание сущности контекстного и компетентностного подходов, их теоретико-методологических механизмов, концептуальных основ, технологического инструментария, операциональных алгоритмов организации актуальной и эффективной профессиональной подготовки в системе высшего образования формируется в процессе сравнительно-аналитического изучения категориального аппарата, осмысления имеющегося теоретического, методического и экспериментально-эмпирического опыта профессиональной подготовки по различным направлениям и профилям подготовки, зафиксированного на сегодняшний день в нормативной, программно-методической, научной литературе, учебных и технолого-инструктивных материалах, а также результатах проводимых научно-практических исследований по проблеме контекстно-компетентностного и других современных форм обучения.

Таким образом, в свете социально-экономических требований интенсификации практико-ориентированного образования в вузах в рамках подготовки кадров высшей квалификации контекстно-компетентностный подход представляется сегодня наиболее релевантной теоретико-методологической парадигмой, оптимальной для моделирования в её концептуальном поле новой эффективной педагогической реальности.

Литература

1. Берестнева О.Г. Системные исследования и информационные технологии оценки компетентности студентов: Дис. ... д-ра тех. наук. Томск, 2007. 356 с.
2. Бодьян Л.А. Развитие конкурентоспособности студентов технического вуза на основе контекстно-модульного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2009. 202 с.

3. Вербицкий А.А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников. М.: Логос, 2010. 298 с.
4. Дубовицкая Т.Д. Психологическая диагностика в контекстном обучении. М.: Альфа, 2003. 115 с.
5. Жигалова Л.Б. Модель контекстного обучения целостной педагогической деятельности: На материале подготовки учителя музыки: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 168 с.
6. Ин А. Компетентностный подход к проектированию системы управления качеством профессиональной подготовки будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 250 с.
7. Мансурова А.П. Концептуальные положения модульно-дифференцированной подготовки музыканта-педагога в вузе // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2015. - № 3 (11). – С. 11-24.
8. Пути реализации контекстно-компетентностного подхода к обучению в гуманитарном университете: коллективная монография / А.В. Абрамов и др. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2009. 240 с.
9. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 404 с.