

К вопросу о готовности современных студентов к переходу на уровневую систему профессионального образования

*Цариценцева Оксана Петровна
г.Оренбург*

Российская система образования, являясь одной из немногих, имеющих общемировое значение и включенная в единые процессы трансформаций, находится на этапе своего очередного кардинального реформирования. Переход на уровневую систему образования актуален не столько потому, что Россия присоединилась к Болонскому процессу. Он обусловлен современными экономическими и социальными реалиями, когда человеку приходится менять профессии и получать образование на протяжении всей жизни. У студентов появляется возможность выбора индивидуальной образовательной траектории: после бакалавриата он может поступить в магистратуру или начать работать и при желании поступить через несколько лет. При этом появляется возможность учиться в магистратуре любого вуза, а значит, получать дополнительные карьерные преимущества на рынке труда.

Реформа Российской системы высшего профессионального образования детерминирована следующими факторами мирового развития:

- прогрессом науки и техники;
- стремительным развитием информационных технологий;
- развитием современного конкурентного рынка труда;
- темпом изменений в сферах производства и услуг.

Наиболее значимыми тенденциями, определяющими развитие системы высшего профессионального образования, являются: интернационализация содержания профессионального образования с приведением стандартов в соответствие с международными требованиями к уровню подготовки специалиста; освоение ключевых и профессиональных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда; непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека; переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностной основе, обеспечивающему гибкость профессионального образования (Л.Д.Давыдов, 2006).

В глобальном индустриальном обществе, ориентированном на знания и услуги, устаревание одних профессий и появление новых становится естественным процессом. Сегодня, по некоторым оценкам темпы прироста новых знаний составляют 4-6 процентов в год. Это означает, что большую часть профессиональных знаний специалист должен получить после окончания вуза. Следовательно, для поддержания конкурентоспособности специалисту необходима готовность к постоянному самосовершенствованию. (Е.А.Мелехина, 2003).

В условиях массового высшего образования идеология передачи «готовых знаний» постепенно сменяется идеологией формирования компетенций, а на смену парадигме передачи знаний приходит парадигма

дееспособности. Таким образом, в решении проблем качества образования, все шире используется закрепленный в Болонской декларации компетентностный подход, который ориентирует оценки качества содержания образования на уровень усвоения ключевых компетенций. На первый план выходят задачи выявления и передачи современных способов организации мыслительной работы человека, что, с нашей точки зрения, и есть современное содержание образования. С одной стороны, вполне очевидно, что современная экономика ориентирована на кадры, которые намного превосходят показатели образования большинства выпускников высшей школы. Очевидно и то, что более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др.

В рамках современного профессионального образования, на первый план выходит действие, операция, соотносящееся не с объектом (реальным или идеальным), но - с ситуацией, проблемой. Соответственно, объекты приобретают совершенно иной статус: это уже не естественные феномены, которые должны быть опознаны, описаны и классифицированы, но - рукотворные свидетельства овладения соответствующей компетенцией (планы, отчеты, аналитические записки) (А.В.Хуторской, 2002). Результаты образования в рамках компетентностного подхода - это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, и которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы. В рамках подобной системы профессионального образования происходит развитие компетентного специалиста, способного адаптироваться к произвольным профессиональным условиям и изменениям на рынке труда.

Обозначенные положения реформирования системы высшего профессионального образования, предъявляют особые требования к активности и самостоятельности обучающегося при планировании траектории собственного профессионального становления. Данный вывод, и послужил основой нашего исследования, в ходе которого мы проанализировали готовность студентов к реализации подобных требований. В исследовании принимали участие 210 студентов Оренбургского государственного педагогического университета I, V курсов, в возрасте от 17 до 21 года (из них 88 юношей и 122 девушки): 45 студентов психологического факультета, 42 студента физико-математического факультета, 25 студентов исторического факультета, 98 студентов естественно-географического факультета (22 студентов облучающихся по специальности «география»; 35 студентов облучающихся по специальности «экономика»; 24 студента, обучающихся по специальности «биология»; 17 студентов обучающихся по специальности «химия»). В основной части эмпирического исследования участвовали 170 студентов I,V курса перечисленных факультетов. Для изучения специфики

саморегуляции поведения мы использовали опросник «ССП-98» (Стиль саморегуляции поведения-98) В.И.Моросановой, Р.Р. Сагиева (В.И.Моросанова, Р.Р.Сагиев, 1994). Опросник ССП-98 состоит из 46 утверждений, входящих в состав шести шкал, выделяемых в соответствии с основными регуляторными процессами (планирования, моделирования, программирования, оценки результатов) и регуляторно-личностными свойствами (гибкости и самостоятельности). В состав каждой шкалы входят по девять утверждений. Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал в связи с тем, что их можно отнести к характеристике, как регуляторного процесса, так и свойства регуляции. Опросник в целом работает как единая шкала «Общий уровень саморегуляции», который характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Осознанная саморегуляция поведения выступает необходимым элементом профессионального и личностного развития, также как и другие высшие психические функции по мере развития человека, совершенствования его адаптивных возможностей включается в план осознанного, интеллектуализируется и становится доступной произвольному контролю. В отличие от других функций, способность к саморегуляции в процессе развития приобретает качественно новое свойство - собственную относительную независимость от влияния основных детерминант: природных и социумных, обеспечивая человеку новое качество - сознательно контролируемую субъектность (О.А.Конопкин, 1980; А.К.Осницкий,1986).

Анализ результатов опросника позволяют нам сделать ряд выводов относительно сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности студентов. Данные по шкале «Общий уровень саморегуляции» свидетельствует о том, что среди студентов выпускных курсов отсутствуют низкие показатели по шкале. На основании результатов мы можем утверждать, что у студентов к концу обучения в вузе сформирована потребность в осознанном планировании своего поведения и ориентируются на свои собственные возможности и способности в первую очередь в построении карьеры. В то же время, только 34 % студентов характеризуются сформированностью индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности и их поведение можно трактовать как осознанное и взаимосвязанное. Большой процент студентов (66 %) достигли среднего уровня, что свидетельствует о возможных преградах в области реализации ведущей карьерной ориентации, а именно: неуверенность в будущих путях развития, нестабильность успехов в привычных видах деятельности.

Данные по другим шкалам опросника распределились следующим образом:

1. Для нашего исследования особенно актуальными стали результаты по шкале «Планирование». Согласно этим показателям 40 % студентов набрали низкие баллы, на основании чего можно сделать вывод о том, что студенты не планируют свое профессиональное будущее, поставленные цели ситуативные и несамостоятельные. Только лишь 25 % студентов получили высокий балл по

шкале «Планирование», именно этим студентам свойственно осознанное планирование деятельности, самостоятельная постановка реалистичных адекватных целей и формирование на этой основе планов профессионального развития. Средние показатели, как и в предыдущем случае, свидетельствуют о наличии проблемных зон в области планирования своей деятельности. Подтверждают полученные данные и показатели по шкале «Моделирование», согласно которым 27 % студентов характеризуются высокими показателями (разница с показателями по предыдущей шкале – 2 %) и 15 % - низкими. На основании данных по второй шкале мы можем утверждать, что тем студентам, которым свойственно адекватное и осознанное планирование, характерен и адекватный учет внешних и внутренних значимых условий для достижения цели. В то же время, характерным показателем по шкале является значительное уменьшение, по сравнению с первой шкалой, количества студентов получивших низкие результаты (15 %). Такое распределение данных может свидетельствовать о преобладающей гибкости поведения среди студентов, несмотря на отсутствие профессиональных целей.

2. Анализируя характеристику оценивания результатов, можно сделать вывод о том, что для 27 % студентов характерна индивидуальная развитость и адекватность оценки себя и своей деятельности, лишь 8 % студентов получили низкие результаты, на этом основании мы можем утверждать о том, что эти студенты не замечают свои ошибки, не критичны к своим действиям. Как и в предыдущих шкалах, больший процент студентов получили средние показатели (65 %).

3. Результаты относительной развитости регуляторной автономности распределились следующим образом: для 36 % студентов характерна самостоятельность и автономность в организации, планировании и контроле процесса профессионального развития, в свою очередь лишь 14 % студентов характеризуются зависимостью от мнений и оценок окружающих, планы вырабатываются несамостоятельно.

Результаты опросника ССП позволили нам выделить проблемные зоны в регуляции поведения, а именно: лишь для 30 % студентов свойственны высокие показатели по опроснику, то есть они способны формулировать самостоятельно адекватные профессиональные цели и разрабатывать планы их достижения, остальные же 70 % студентов испытывают трудности разной степени выраженности в процессе планирования своей жизни. Низкие показатели по шкалам варьируют от 0 % до 40 %, что так же является достаточно значимым показателем в анализе осознанной регуляции своей деятельности. Сопоставляя результаты студентов I и V курса, мы можем констатировать отсутствие статистически значимых различий.

Таким образом, на основании полученных нами данных, мы можем сделать вывод, что использование компетентностного подхода при разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования требует изменения взглядов на структуру, форму и содержание оценочных и диагностических средств для итоговой государственной

аттестации выпускников по направлениям подготовки, а также на организацию управления качеством подготовки специалистов.

Литература:

1. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–140.
2. Багринцева Л.Г. Рефлексия и жизненный проект в старшем юношеском возрасте // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. – 2003. – Т.1. – С.459-462.
3. Балашов В.В., Кормишова А.В., Старостин Ю.Л., Тышковский А.В. Вуз и профессиональная ориентация молодежи. – М.: Гос.ун-т управления, 1999. – 207с.
4. Водопьянова Н.Е. Активная жизненная позиция личности и профессиональная адаптация в условиях социально-экономического кризиса // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып.2. / Под ред. А.А.Реана, Л.А.Коростылевой. – СПб., 1998. – с.188-202.
5. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск: Принтер, 1993. – 57с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 309с.
7. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 84 с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. – С. 34-42.
9. Кузьминов Я.И., Любимов Л.Л., Ларионова М.В. Европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней. Компетентностный подход // www.rc.edu.ru