

УДК 378.1

*А.И. Попов*

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»

### **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ РЕИНЖИНИРИНГА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**



Качество высшего образования в значительной мере зависит от используемых педагогических технологий, профессионального мастерства научно-педагогических кадров и методического обеспечения всего учебного процесса. При этом именно методическое обеспечение в настоящее время требует инновационного развития (Тюлина, 2011; Филатова, Прохорова, 2015).

Организация профессиональной подготовки в системе высшего образования предоставляет сегодня образовательным организациям значительную свободу в проектировании как содержания обучения, так и вариантов возможных траекторий личностного развития обучающихся. Такая свобода с одной стороны выглядит несомненным благом, поскольку у вуза появляется возможность сделать приоритетной подготовку в каком-либо конкретном направлении, наиболее востребованном в данном регионе, нацелить обучающихся на выполнение узкоспециализированных профессиональных задач, определенных потенциальными работодателями. В условиях свободы педагогического творчества инновационно активные преподаватели при организации обучения могут использовать наиболее результативные технологии обучения, внедрять свои педагогические новации и разработанное методическое обеспечение дисциплин. Но с другой стороны, у студентов резко снижается академическая мобильность, так как различие учебных планов по одному и тому же профилю в рамках направления подготовки уже на младших курсах делает невозможной безболезненную смену студентом учебного заведения без потери во времени обучения.

При реализации актуализированных стандартов высшего образования проявляется очень существенное противоречие. Едиными для всех выпускников различных вузов, обучавшихся по одному направлению, остаются требуемые результаты обучения в виде сформированных компетенций. Но сами формулировки большинства компетенций очень расплывчато описывают результат обучения и практически не позволяют выработать механизм и выбрать инструментарий их однозначного оценивания. Частично задачу унификации обучения по одному направлению в различных вузах должны были выполнить вновь созданные Учебно-методические объединения (УМО), но по чисто формальным причинам их деятельность сейчас не отличается активностью. Наиболее востребованными в соответствии с ФГОС ВО документами, ожидаемыми от УМО, являются примерная основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) и тот минимум дидактических единиц по основным дисциплинам, который бы обеспечил формирование требуемых компетенций.

Однако первоочередной задачей УМО является разработка паспортов компетенций, в которых более четко сформулировано, какими знаниями, умениями и навыками должен обладать студент, чтобы можно было говорить о возможности формирования

данной компетенции. Здесь хотелось бы подчеркнуть, что мы рассматриваем компетенцию не только как совокупность знаний, умений и навыков, но и предполагаем обязательное наличие нравственно-волевых и личностных качеств, которые и обеспечивают реализацию всего указанного в реальной деятельности в условиях жесткой конкурентной борьбы на рынке труда.

Отсутствие паспортов компетенций не позволяет четко разделить компоненты части компетенций. Например, в ФГОС ВО на направлении подготовки 15.03.02 затруднительно разделить «способности к самоорганизации и самообразованию» (ОК-7) и «способности к приобретению с большей степенью самостоятельности новых знаний с использованием современных образовательных и информационных технологий» (ОПК-1), постольку ОПК-1 является составной частью ОК-7. А достаточно общие требования к результату обучения в виде «способностей представлять адекватную современному уровню знаний научную картину мира на основе основных положений, законов и методов естественных наук и математики» (ОПК-1) (ФГОС ВО на направление подготовки 27.03.04) позволяют образовательной организации очень вольно трактовать, какие же знания и умения из данных предметных областей являются необходимыми для студента. А, например, для направления 35.03.06 требуется только «способность к использованию основных законов естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности» (ОПК-2), которая еще менее четко очерчивает блок дисциплин, отвечающих за фундаментальность образования. С учетом того, что ОПОП разрабатывается выпускающей кафедрой, это приводит к существенному уменьшению изучаемых разделов дисциплин естественнонаучного и математического цикла и соответственно к снижению их трудоёмкости. Тем самым ослабляется фундаментальность высшего образования, а обучающиеся вследствие более низкого общего развития в дальнейшем с большими трудовыми и финансовыми затратами смогут сформировать у себя вновь актуализированные компетенции или вообще сменить область профессиональной деятельности.

На части общекультурных компетенций хотелось бы остановиться отдельно. Это те компетенции, которые в первую очередь формируются не содержанием дисциплины, а используемыми формами и методами учебной работы, внеучебной деятельностью студента, всей морально-этической обстановкой в образовательной организации. К таким компетенциям можно отнести, например, «способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этические, конфессиональные и культурные различия» (ОК-6), которая предполагает не столько знания теории межличностных отношений, сколько реальную совместную деятельность обучающихся и преподавателей и формирование внутренних нравственных установок и взаимопонимания. В процессе формирования данной компетенции решающую роль играет социально-культурная среда вуза, нравственные и профессиональные качества педагога (хотелось бы подчеркнуть – именно педагога, а не просто преподавателя), общий настрой в обществе. И закреплять освоение данной компетенции за какой-либо одной дисциплиной просто нецелесообразно.

Отсутствие единых паспортов компетенций сдерживает решение проблемы разработки инструментов для оценки их сформированности. Усложняет данную задачу то, что традиционно оцениваются компетенции через проверку посредством тестирования знаний и умений. С одной стороны, тесты не позволяют сделать обоснованный вывод об уровне владения знаниями в предметной области, особенно при решении творческих задач, требующих нестандартных действий от обучающегося. С другой стороны, большинство компетенций определяются понятием «готовность» к какой-либо деятельности, а воссоздать в тестах предметный и социальный контексты профессиональной деятельности крайне затруднительно. Особенно трудно осуществить проверку сформированности готовности к принятию решения в условиях ограниченности ресур-

сов и повышенной ответственности за конечный результат, что предполагает использование кейсов и совместную деятельность обучающихся (Попов, Ракитина, 2015). Поэтому отсутствие паспортов компетенций, четко регламентирующих компоненты результата и указывающих на возможные инструментально-педагогические средства его оценки, не позволяет унифицировать итоговую аттестацию бакалавров и перейти к аналогу единого государственного экзамена.

Кроме нарушения логического единства образовательного пространства для обучающихся, вследствие затруднения реализации права на академическую мобильность, есть еще один существенный негативный социально-экономический эффект данного методического хаоса. Отсутствие рекомендованных паспортов компетенций, инвариантного блока в ОПОП и примерных рабочих программ учебных дисциплин базовой части (с четким указанием содержания обучения в виде совокупности осваиваемых дидактических единиц и соответствующего фонда оценочных средств) приводит к тому, что в каждом вузе разрабатывается весь комплект учебно-методических документов. Причем значительная часть данной работы просто дублирует то, что уже сделали коллеги из других вузов. Получается, что в каждом вузе заново реализуют процесс «изобретения велосипеда». Несомненно, каждое образовательное учреждение реализует ОПОП с ориентацией и на мотивационную готовность своей студенческой аудитории, и на требования регионального или отраслевого рынка труда. Поэтому вуз должен адаптивно реагировать на изменения во внешней среде и через содержание обучения, и через используемые технологии (Попов и др., 2015). Но делать это было бы гораздо эффективнее, когда у преподавателя вуза есть в наличии базовый учебно-методический комплекс дисциплины, позволяющий на основе четко структурированных компонентов компетенций и основы содержания обучения, более тщательно и методически грамотно прорабатывать те моменты, которые и отражают специфику получения образования в данном конкретном вузе.

Загруженность преподавателя разработкой тех методических материалов из базовой части ОПОП, которые бы могли быть выполнены централизованно на высоком методическом уровне в рамках деятельности УМО, приводит как к потере времени и ресурсов, так и к формированию у части профессорско-преподавательского состава негативного отношения и к методической работе, и к педагогической науке вообще. На этой проблеме хотелось бы остановиться особо. Для технических вузов, преподавательский состав которых традиционно формируется из научно-педагогических работников, не имеющих педагогического образования, проблема оптимального использования инновационных образовательных технологий стоит достаточно остро. Часть преподавателей в силу психологической инерции не рассматривают педагогику как науку и считают, что любой хороший ученый может осуществлять преподавательскую деятельность на высоком уровне. Недостаточный уровень педагогической компетентности делает задачу поиска и внедрения педагогических новаций для них не актуальными. У другой части преподавательского состава даже при наличии желания изменить педагогический процесс просто не остаётся времени на поиск и качественную адаптацию новых методических разработок в своей деятельности. Этим во многом объясняется низкая внедряемость результатов исследований в области теории и методики профессионального образования, когда разработанные методики преподавания каких-либо дисциплин или подготовки по определенным специальностям после защиты (если исследователи не планируют защищать в дальнейшем докторские диссертации) забываются и не получают широкого распространения в вузовской практике.

Все сказанное приводит к тому, что в условиях возрастания учебной и научной нагрузки преподавателя, и не всегда позитивного отношения к педагогическому творчеству, его методическая работа отходит на второй план. Это приводит как к снижению её качества и соответственно использования в большинстве случаев традиционных пе-

дагогических технологий, так и к неэффективному использованию бюджетных средств. Объем дублирующей работы, выполняемой при разработке всей методической документации в рамках своего вуза, сопоставим с контактной работой педагогического коллектива со студентами. Высвобождение части этого времени позволит преподавателю как сосредоточиться на развитии своей научной деятельности и трансфере её результатов в вариативную часть содержания образования, так и развивать использование личностно-ориентированных технологий образования, создавать условия для разноуровневого образования и творческого саморазвития обучающихся.

Подводя итог анализу современного состояния методического сопровождения высшего образования, необходимо заострить внимание на тех проблемных моментах, которые возможно решить в рамках активизации деятельности УМО по укрупненным группам подготовки:

1. Нечеткая формулировка части компетенций, предполагающая различные трактовки её компонентного состава.
2. Доминирование тестового подхода при оценке компетенций, не позволяющего на должном уровне оценить их сформированность (особенно по компоненту «владеть»), не учитывающего реальные условия профессиональной самореализации выпускника, слабо ориентирующего на проявление креативного уровня интеллектуальной активности.
3. Наличие компетенций, формирование которых невозможно в рамках одной дисциплины и которое определяется используемыми педагогическими технологиями и средой вуза.
4. Отсутствие в рамках базовой части ОПОП инвариантной для каждого направления подготовки (или для даже группы направлений, например, технических специальностей) структуры, обеспечивающей формирование у всех обучающихся общекультурных и общепрофессиональных компетенций и способствующей академической мобильности студентов.
5. Слабая информированность научно-педагогических кадров о наиболее эффективных методических разработках, в том числе и о учебно-методических комплексах дисциплин, по инвариантному блоку по каждому направлению.
6. Отсутствие компоненты инновационно-педагогической инфраструктуры, отвечающей за аккумуляцию, распространение и адаптацию педагогических новаций в области высшего образования.
7. Недостаточно высокий уровень методической культуры части преподавателей вуза, низкий уровень креативно-педагогических компетенций.

Выявленные проблемные моменты требуют, прежде всего, реинжиниринга всей системы организации методической работы в рамках единого образовательного пространства. Ключевую роль в данном процессе должны сыграть Учебно-методические объединения, которым в самый кратчайший срок необходимо разработать полный комплект методических документов, сокращающих трудовые и материальные затраты в вузах на начальном этапе методического сопровождения ОПОП. Процедура реинжиниринга предполагает и смещение акцентов в методической работе преподавательского состава вуза в сторону педагогического творчества и создания инструментально-педагогических средств для креативного саморазвития обучающихся.

Комплекс мероприятий, реализуемых в рамках деятельности УМО, включает:

- разработку паспортов компетенций, определяющих их структурный состав, и определение содержания обучения и наиболее перспективных педагогических технологий для их формирования (по общекультурным компетенциям работа должна быть выполнена в рамках Координационного совета УМО);
- формирование фонда оценочных средств (ФОС) по общекультурным и общепрофессиональным компетенциям, обеспечивающих качественное измерение результата

- обучения на деятельностном или рефлексивном уровне; разработка рекомендаций вузам по подготовке ФОС по профессиональным компетенциям с целью отражения специфики ОПОП и региональных потребностей;
- определение педагогических средств и требований к социально-культурной среде вуза, обеспечивающих формирование личностных компетенций;
  - разработку примерной ОПОП, включающей инвариантную часть, обязательную для всех вузов, реализующих программы обучения студентов по данному направлению подготовки;
  - создание единой информационной базы по новым методическим исследованиям в области профессионального образования.

Дополнительные финансовые вложения на выполнение сформулированных задач будут минимальны, поскольку все наиболее опытные методисты, входящие в состав УМО, уже работают над этими вопросами в рамках методической деятельности своих вузов. Их разобщенность, отсутствие возможности координации своей работы не способствуют получению оптимального и научно обоснованного результата. Основное финансирование при реализации данного подхода пойдет на поддержку информационного пространства для общения методистов и координацию их деятельности.

Реализация указанных мероприятий позволит высвободить значительное время у профессорско-преподавательского состава, которое целесообразно использовать для повышения их методического мастерства (Попов, 2013). Реинжиниринг методической работы на уровне вуза предполагает активное использование созданной под руководством УМО информационной базы педагогических новаций. В условиях уменьшения времени на контактную работу с обучающимися и доминировании самообразования, расширения доли заочной формы обучения к педагогу предъявляются новые требования (Попова, Попов, 2012). Он должен не только владеть знаниями в своей предметной области, но и уметь максимально раскрыть потенциал каждого обучающегося, найти эффективный механизм сопровождения его творческого развития. Это станет возможным при активном включении самого педагога высшей школы в педагогический инновационный процесс, изучении им новейших разработок по методике преподавания, более широком использовании интерактивных форм организации обучения (Ракитина, Попов, 2014). Наиболее эффективным здесь будет организация педагогических соревнований и конкурсов, мотивирующих преподавателей к поиску новых способов работы. А после перехода аспирантуры в сферу образования и усиления в ней именно педагогической составляющей, перспективно создавать творческие коллективы, куда включать и опытных методистов, и молодых преподавателей, и аспирантов. В рамках совместной деятельности таких коллективов, объединяющих и опыт, и понимание механизма мышления обучающихся, возможна реализация наиболее смелых педагогических идей и новаций в реальном образовательном процессе.

Мероприятия комплексного реинжиниринга имеют и социальное, и экономическое значение. Прежде всего, централизованная разработка основы учебно-методических комплексов дисциплин на уровне УМО обеспечит их высокое качество и соответствие как современным требованиям предметной области, так и требованиям дидактики высшего образования. Высвобожденное время преподавателя будет использовано им для научной работы и для повышения своего методического мастерства, что выразится в развитии методических материалов, рекомендованных УМО, посредством отражения региональной и отраслевой составляющих. При этом преподаватель сможет уделить больше времени проработке частных методик преподавания отдельных тем, учитывающих специфику личного состава конкретной студенческой группы. Индивидуализация образовательного процесса и усиление в содержании обучения регионального компонента и учета требований потенциальных работодателей повысит как уровень освоения данной профессии, так и удовлетворенность самих обучающихся, полу-



чивших конкурентоспособное образование. Реализация предложенной концепции реинжиниринга методического сопровождения высшего образования сделает труд преподавателя творческим, позволит повысить качество образовательных услуг и обеспечит экономическую выгоду от инвестиций в образование.

### Список использованной литературы

Попов А.И., Ракитина Е.А. Оценка качества технического образования в процессе совместной деятельности обучающихся // *Alma mater: Вестник высшей школы*. 2015. № 5. С. 67-69.

Попов А.И., Романенко А.В., Букин А.А. Региональный технический университет как адаптивная система подготовки конкурентоспособных кадров // *Формирование организационно-экономических условий эффективного функционирования АПК / Сб. научных статей междунар. научн. конфер. Минск, 2015. С. 58-63.*

Попова И.В., Попов А.И. Профессиональные педагогические компетенции преподавателя вуза: актуальный опыт развития // *Вопросы современной науки и практики*. 2012. № 3 (41). С.135-140.

Попов А.И. Механизм мотивирования преподавателя технического вуза к педагогическому творчеству // *Alma-mater: Вестник высшей школы*. 2013. № 4. С.56-59.

Ракитина Е.А., Попов А.И. Проблемы и перспективы использования интерактивных форм обучения в технических вузах // *Вопросы современной науки и практики*. 2014. № 1 (50). С.65-69.

Тюлина О.А. Методическое сопровождение деятельности преподавателя вуза: традиционные и инновационные формы развития // *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии*. 2011. № 1(38). С.199-207.

ФГОС ВО на направление подготовки 15.03.02 Технологические машины и оборудование. Утвержден приказом МОиН РФ от 20.10.2015 г. № 1170.

ФГОС ВО на направление подготовки 27.03.04 Управление в технических системах. Утвержден приказом МОиН РФ от 20.10.2015 г. № 1171.

ФГОС ВО на направление подготовки 35.03.06 Агроинженерия. Утвержден приказом МОиН РФ от 20.10.2015 г. № 1172.

Филатова О.Н., Прохорова М.П. Разработка методического сопровождения инновационной подготовки педагогов в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. С. 164-170.

**Рецензент статьи:** доктор сельскохозяйственных наук, профессор Уральского государственного лесотехнического университета В.А. Азарёнок.