

моделей, форм, методов и технологий работы с различными группами населения для решения их социальных и личностных проблем.

Использование новых технологий в теоретической подготовке социальных работников способствует оптимизации всего учебного процесса и достижению лучших результатов в профессионально-личностном развитии. Грамотно построенные программы обучения предполагают интеграцию теории и практики социальной работы, вооружают работников социальной сферы современными теоретическими знаниями и передовыми технологиями профессиональной работы [5, с. 54].

Таким образом, непрерывный образовательный процесс является одним из основных путей повышения эффективности работы системы социальной защиты населения, позволяет социальным работникам совершенствовать знания в своей профессиональной деятельности, что дает более глубокое понимание основных перспектив и направлений ее развития; все это должно сказаться на качестве работы специалистов социальной сферы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Шухарева О. Н.** Профессиональная подготовка специалистов по социальной работе // Педагогика и психология социальной сферы. – 2007. – № 2. – С. 113–117.
2. **Ярецкий В. Ю.** Формирование профессиональной компетентности специалиста социальной работы в образовательном процессе вуза (на примере подготовки к работе с пожилыми людьми и их семьями) // Отечественный журнал социальной работы. – 2008. – № 4. – С. 74–85.
3. **Александрова З. А.** (Куйбышев). Социально-философские аспекты компетентностного подхода // Философия образования. – Новосибирск, 2009. – № 3 (28). – С. 174–182.
4. **Бетурлакин В. В.** Роль высшего образования в управлении процессом профессионализации социальной работы // Ученые записки. – 2009. – № 2. – С. 63–71.
5. **Бадя Л. В., Байдарова О. И.** Кадровая политика – на перспективу (из опыта работы по повышению квалификации социальных работников Московской области) // Отечественный журнал социальной работы. – 2009. – № 4. – С. 54–58.

УДК 37.0

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Ю. А. Рабе (Новосибирск)

В статье анализируется история компетентностного подхода с позиции изменения целеполагания образовательного процесса. Рассуждая с позиции теории цивилизационного вызова, автор рассматривает этапы становления компетентностного подхода в образовании, харак-

Рабе Юлия Александровна – соискатель кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет».

630092, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 20.

E-mail: rabej@mail.ru

тефизует возможные варианты его реализации в российском образовательном пространстве.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, парадигма образования, компетентностный подход, виды компетентностей, ключевые компетентности, базовые национальные ценности.

THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN THE EDUCATIONAL MODEL OF MODERN SCHOOL

Yu. A. Rabe (Novosibirsk)

In the article the history of the competence approach is analyzed from the position of change of the aims of the educational process. Reasoning from the position of the civilizational challenge theory, the author examines the stages of the development of the competence approach in education and characterizes the possible variants of its realization in the Russian educational space.

Key words: competence, paradigm of education, competence approach, types of competences, key types of competence, basic national values.

Процесс интеграции российской образовательной модели в мировое образовательное пространство выдвинул новые цели: наращивание в ней таких качеств, как прозрачность для международного образовательного рынка, сопоставимость и совместимость с другими образовательными системами при одновременном сохранении лучших традиций отечественного образования. Противоречия между запросами производственной сферы и реальным уровнем подготовки выпускников школ и привели к необходимости пересмотреть цели процесса образования.

Публикация в конце XX в. доклада специалистов Всемирного банка о развитии российского образования оказала большое влияние на определение перспектив модернизации отечественной модели образования [1]. Авторы доклада, отмечая многие достоинства советской системы образования, подчеркивали необходимость переосмысления предполагаемого результата. Дальнейшие исследования в области рынка труда привели к формуле, которую можно определить таким образом: необходим переход от хорошего специалиста – к хорошему сотруднику.

Стало очевидным, что знания уже не могут восприниматься исключительно как сведения, не могут являться самоцелью, а могут служить лишь средством ее достижения. Обозначенное противоречие между запросами производственной сферы и реальным уровнем подготовки выпускников школ привело к осознанию необходимости пересмотреть цели процесса образования. Дальнейшая успешность реализации реформаторских инициатив в образовании связана с реализацией компетентностного подхода.

Разработкой компетентностного подхода в образовании занимались такие ученые, как: В. И. Бабенко, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, А. Г. Каспржак, Л. И. Иванова, Г. И. Ибрагимова, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, В. Д. Шадриков, П. М. Эрдинаев, И. С. Якиманская, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузмина, Л. А. Петровская, А. С. Белкин, В. А. Болотов, В. В. Сериков, Б. Д. Эльконин и многие другие [2; 9–11].

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности, предпринятый доктором психологических наук, академиком РАО И. А. Зимней в работе «Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования» [3] позволяет условно выделить три этапа в становлении компетентностного подхода в образовании.

Первый этап (1960–1970-е гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

Второй этап (1970–1990-е гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В этот период выходит работа Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» (Лондон, 1984). Дж. Равен отмечает, определяя ведущие компетенции, около 40 характеристик и способностей человека, которые помогают ему достигать лично значимых целей; их набор меняется в зависимости от характера профессиональной деятельности, индивидуальных особенностей и установок человека.

Давая развернутое толкование понятию «компетентность», Дж. Равен отмечает, что это явление «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга <...> некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной <...> эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности». Подтверждая свою гипотезу, Дж. Равен приводит список 37 видов компетентностей, в их основе лежат качества личности, позволяющие адаптироваться к требованиям общества [4].

В этот период советские ученые предпринимали попытки выйти за рамки знаниевой парадигмы. Примером может служить культурологическая модель содержания образования, где воплощается идея отражения совокупности основных видов опыта личности. Авторы концепции В. В. Краевский, И. Я. Лернер выделяют четыре разнородных компонента культурного опыта, освоение которого способствует последующей социализации выпускника школы. При этом содержание образования не сводится к набору сведений, подлежащих заучиванию и воспроизведению, а включает целостный блок культуросообразного обучения, то есть взаимодействия преподавания и учения.

Другая модель, выходящая за пределы знаниевой парадигмы, представлена в трудах В. С. Леднева и М. С. Каган, которые полагают, что основой содержания образования должна выступать деятельность человека, которая представлена такими ее видами, как практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, эстетическая.

С этой точки зрения интересна система В. В. Давыдова, в которой особая роль отводится развитию теоретического мышления у младших школьников, основным предметом усвоения становится так называемая содержательная абстракция, то есть принцип решения различных задач из некоторой предметной области, когда дети овладевают теоретическими понятиями.

Поиск путей выхода за рамки знаниевой парадигмы предпринимался создателями интегрированных учебных курсов типа теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), а также разработчиками организационно-деятельностных игр (М. М. Крюков, В. Я. Платов, А. А. Тюков); проектного метода обучения; теории и практики школы «диалога культур» (В. С. Библер); создателями курсов граждановедения, экологии, «этической грамматики»; сторонниками включения в содержание образования проблематики «наука и нравственность» (В. И. Толстых) и др.

Как отмечают исследователи, особое внимание обращает на себя широкая представленность в различных видах компетентностей таких категорий, как «готовность», «способность», и фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность». Последнее детально изучается в плане компетентности.

И зарубежные, и отечественные исследователи начинают не только изучать компетенции, выделяя от 3 до 37 (Дж. Равен) видов, но и строить обучение, имея в виду их (компетенций) формирование как конечный результат процесса образования (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская).

Для разных видов деятельности исследователи выделяют различные виды компетентностей. В документах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования.

Г. Халаж (G. Halasz) рассматривает их формулирование как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.) [5].

В докладе международной комиссии по образованию для XXI в «Образование: сокровище» Ж. Делор, сформулировав «четыре столпа, на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил, по сути, основные глобальные компетентности [6]. Так, согласно Ж. Делору, одна из них гласит – «научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справиться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе».

Отечественные авторы в начале 1990-х гг. исследуют компетентностный подход, прежде всего, с позиции дальнейшей функциональности образовательного результата в жизни личности. В трудах Н. В. Кузьминой, Л. А. Петровской говорится о категории «свойство личности». Эти и другие исследования позволяют определить компетентность как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

В российской науке изучение компетентности как научной категории, применительной к образованию, было начато с конца 1990-х гг. В исследованиях И. А. Зимней этот этап был обозначен как третий.

Начало третьего этапа (с конца 1990-х гг.) связывают с появлением работ А. К. Марковой (1993, 1996). Анализируя профессиональную компетентность учителя, А. К. Маркова рассматривает такие категории, как «профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания»; «профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения»; «профессиональные психологические позиции», «личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями».

Обобщая работы отечественных и зарубежных исследователей, И. А. Зимняя говорит о «новой парадигме результата современного образования», призванного справиться «с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире, которые вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата» [3].

Теоретической основой выделения И. А. Зимней групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что:

- а) человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев);
- б) человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В. Н. Мясищев);
- в) компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач);
- г) профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова).

С этих позиций ею были выделены три основные группы компетентностей и определены десять основных компетенций. Эти компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими наряду с когнитивными (знанием) и опытом.

В этот период в методической литературе активно обсуждается вопрос о том, как можно модернизировать образование в России на компетентностной основе, учитывая, что компетентностный подход в образовании включает наряду с конкретными знаниями и навыками такие категории, как способности, готовность к познанию через всю жизнь, социально-личностные качества, и др. На первое место выдвигается не информированность ученика, а его умение решать проблемы, возникающие в различных ситуациях.

Г. К. Селевко вершину иерархии компетентностей представляет как гипотетическую общую компетентность человека, которая, очевидно, состоит из совокупности нескольких самых обобщенных составляющих – ключевых суперкомпетентностей. В школьной образовательной практике он выделяет следующие ключевые суперкомпетентности: математическую, коммуникативную, информационную, автономизационную, социальную, продуктивную, нравственную.

Большинство авторов этого периода (Г. Э. Белицкая, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, В. А. Болотов, В. В. Сериков, Э. А. Колесникова) отмечают, что специфика компетентного обучения состоит не в усвоении «готового знания», кем-то предложенного к усвоению, а в том, что учеником «прослеживаются условия происхождения данного знания» (Громыко Ю. В), выпускник учится находить знания и применять их в различных жизненных ситуациях, усваивая возможные способы действия.

Придя в образование из производственной сферы, компетентный подход перестает быть локальной теорией. При этом становится очевидным, что те страны, которые пытаются «отгородиться» от происходящих перемен, обречены на экономические, социальные и политические проблемы. Поэтому, следуя за логикой теории цивилизационного вызова (В. Хутмахер, Ж. Делор), теоретики компетентного подхода не только признали его целесообразность, но и создали условия для коренных изменений целей образования, его содержания и описания образовательных результатов.

Обновление содержания в сфере общего образования на основе компетентного подхода в России получило свое развитие благодаря принятию «Стратегии модернизации содержания общего образования» [7]. Создатели документа отмечают, что «понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания, умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т. д.». Следовательно, разработчиками стратегии образования компетентность понимается как синтез знаний, опыта и способностей человека. Прослеживается закономерность: в конкретной ситуации знания, умения и опыт определяют компетентность человека, а способность мобилизовать эти знания, умения обуславливают как социальную, так и профессиональную успешность личности.

Авторами «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагаются наиболее общие основания для разграничения компетентностей – по сферам. Они полагают, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)» [Там же].

Рассматривалось несколько вариантов возможных моделей внедрения в практику компетентностного подхода:

первый – знаниево-академическая система реализуется в начальной и основной школе, а в старшей профильной – компетентностная;

второй – предполагается одновременное функционирование двух элективных вариантов образования: академического и практико-ориентированного, компетентностного (нечто вроде гимназического и реального);

третий – разрабатываются переходные формы построения образования посредством включения в учебный план интегрированных курсов, в которых предметные области соотносятся со сферами компетентности.

Новый этап реализации компетентностного подхода начинается в связи с разработкой стандартов нового поколения, проект которых был представлен в 2005 г. Устанавливая систему норм и правил, обязательных для соблюдения, стандарт учитывает глобальные изменения, которые произошли в мире, а именно, глобализацию, информационную революцию, увеличение наукоемкой составляющей производства, повышенную профессиональную мобильность. Учитывая сложность переходного момента развития цивилизации, авторы стандартов вводят понятие «общественный договор». Подразумеваются под этим взаимные обязательства (договоренностей), в рамках которых только и возможен прогресс в области образования.

Новым положением документа является введение понятия «содержание ключевых задач». Это понятие характеризует направления формирования качеств личности и в совокупности определяет результат общего образования по направлениям (компетенциям): личностное развитие, социальное развитие, общекультурное развитие, интеллектуальное развитие, коммуникативное развитие. Понятие «ключевые компетентности» дополняется такой характеристикой, как предметность (предметные, метапредметные и личностные результаты).

Компетентностный подход отражается в «Фундаментальном ядре содержания общего образования (2009 г)», интегральной составляющей концепции стандартов общего образования [8]. По замыслу авторов, базовые национальные ценности должны стать частью социального взросления учащихся.

Подводя итог, следует сказать, что, несмотря на большое количество работ, посвященных проблеме перехода на компетентностную модель образования, в настоящее время нет единого определения понятия «компетентность». Несмотря на то, что необходимость внедрения компетентностного подхода в школьную практику общепризнанна, наблюдается явная нехватка методических рекомендаций, которые помогали бы учителю-практику корректировать свою деятельность по формированию компетенций учащихся. Кроме того, остается неясным вопрос об измерителях эффективности реализации компетентностного подхода в образовательной деятельности и многие другие проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Механизмы** финансирования школьного образования в Российской Федерации: опыт и проблемы : анализ. докл. (Сер. «Актуальные вопросы образовательной политики»). – М. : Алекс, 2004. – 40 с.

2. **Компетентностный** подход: Реферативный бюллетень. – РГГУ, 2005. – URL : [http:// www.rsuh.ru/binary/56572_11.1173464019.22977.doc](http://www.rsuh.ru/binary/56572_11.1173464019.22977.doc).
3. **Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. **Равен Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М. : Когито-центр, 2002. – 396 с.
5. **Hutmacher Walo.** Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe, Strasbourg, 1997.
6. **Делор Ж.** Образование: сокрытое сокровище. – UNESCO, 1996. – 37 с.
7. **Стратегия** модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / под ред. А. А. Пинского. – М., 2001.
8. **Фундаментальное** ядро содержания общего образования: проект. Стандарты второго поколения / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – 48 с.
9. **Александрова З. А.** Социально-философские аспекты компетентностного подхода // Философия образования. – Новосибирск, 2009. – № 3 (28). – С. 174–182.
10. **Зиневич О. В.** Инновационный потенциал компетентностного подхода: от классической к неклассической модели высшего образования // Философия образования. – Новосибирск, 2009. – № 3 (28). – С. 157–165.
11. **Самойлов Е. А.** Социально-экономические основания компетентностно ориентированного образования // Философия образования. – Новосибирск, 2009. – № 3 (28). – С. 165–174.

УДК 378

ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВУЗЕ

Е. С. Дерига (Новосибирск)

В статье анализируется возможность применения инновационной образовательной технологии критического мышления для формирования основных компетентностей будущего специалиста в высшей школе. Отмечается, что традиционные подходы к организации учебного процесса малопродуктивны в современных условиях перехода на новые государственные образовательные стандарты, не формируют у студентов способность критически мыслить и не развивают в полной мере их творческий потенциал. Автором рассматриваются перспективы применения активных форм и методов обучения в вузе, способствующих формированию основных компетентностей учащихся.

Дерига Елена Сергеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы и социальной антропологии факультета гуманитарного образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет». 630092, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 20.
E-mail: deriga_sw@ngs.ru