

## Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе

Автор: А. Ю. Белогуров

*В конце 2012 г. журнал "Педагогика" и Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова провели "круглый стол" на тему: "Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе". В работе круглого стола приняли участие: **В. Д. Нечаев** - ректор МГГУ им. М. А. Шолохова, д. полит. к., проф.; **Р. С. Бозиев** - гл. редактор журнала "Педагогика", д. п. н., проф.; **А. А. Вербицкий** - зав. кафедрой МГГУ им. М. А. Шолохова, д. психол. н., чл. -корр. РАО; **В. С. Лазарев** - директор Института инновационной деятельности в образовании РАО, д. психол. н., акад. РАО; **В. М. Монахов** - проф. МГГУ им. М. А. Шолохова, д. п. н., чл. -корр. РАО; **И. М. Осмоловская** - д. п. к., зав. лабораторией Института теории и истории педагогики РАО; **С. З. Занаев** - науч. сотр. Института теории и истории педагогики РАО; **Л. М. Перминова** - проф. Московского института открытого образования, д. п. н.; **А. Ю. Белогуров** - руководитель Центра ФИРО, д. п. н., проф.; **Е. Е. Дурнева** - директор научно-образовательного центра "Контекстно-компетентностные технологии в профессиональном образовании" МГГУ им. М. А. Шолохова, к. п. н.; **Е. Б. Пучкова** - зав. кафедрой МГГУ им. М. А. Шолохова, к. психол. н., доц.; **А. Н. Рыжкова** - ст. науч. сотр. МГГУ им. М. А. Шолохова, к. психол. н. и др. исследователи, преподаватели вузов Москвы, сотрудники институтов РАО. Обсуждение вопросов реализации компетентностного подхода в образовании интересует значительное большинство представителей научно-педагогической общественности. Позвольте поделиться с читателями журнала основными идеями, высказанными участниками круглого стола.*

**Бозиев Р. С.** Уважаемые коллеги, мы сегодня здесь собрались для того, чтобы попытаться определиться в понимании "компетентностного подхода", который стал одной из основ реформирования отечественного образования. Поездки по стране, участие в конференциях, общение с вузовским педагогическим корпусом показывают, что среди ученых и практиков нет единого понимания этого термина. На мой взгляд, это следствие слабой научной проработки и методологического обоснования ряда вопросов реформы, в частности вопроса, вынесенного сегодня для обсуждения. Именно это стало причиной организации данного "круглого стола". Мы посылали приглашения к участию в нашей работе специалистам из Санкт-Петербурга и НИУ ВШЭ, готовившим научные основы реформы. К сожалению, ответа не получили. Но сегодня здесь присутствуют ученые, которые достаточно давно и плодотворно занимаются проблемами компетенций и компетентностей как в психологии, так и в педагогике. Думается, в их выступлениях и в дальнейших дискуссиях будут даны ответы на многие вопросы, интересующие специалистов по теории и практике образования.

**Вербицкий А. А.** Известный вопрос "Куда ж нам плыть?" как никогда актуален по отношению к проблемной ситуации, сложившейся в образовании. С одной стороны, государством заданы четкие направления реформы, основным среди которых является переход на компетентностный тип образования. А с другой - ничего не сказано о том, как это делать. Работники образования, прежде всего его учительский и преподавательский

корпус, оказались в состоянии сказочного персонажа, которому предлагается "пойди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что".

Компетентностный подход рассматривается государством как один из главных путей повышения качества не только профессионального, но и общего среднего образования, ключевая методология их модернизации. Системная

---

реализация этого подхода будет означать смену результативно-целевой основы образования (И. А. Зимняя), а вместе с ней и ЗУНовской образовательной парадигмы на компетентностную. Речь идет о появлении исторически нового типа обучения и воспитания. Это потребует сущностных изменений во всех звеньях педагогической системы, а значит, в ней самой как целостности. Изменения должны произойти: в ценностях, целях и результатах образования, в его содержании, в деятельности преподавателя и обучающегося, в формах, методах и средствах обучения и воспитания, в образовательной среде учебного заведения, в отношениях с внешней средой (семьей, социумом, производством, СМИ, государством, страной и миром).

Никому не придет в голову строить принципиально новые машины, космические корабли без опоры на физическую теорию, создавать новые полимерные материалы без знания законов химии и т.п. Точно так же при реформировании образования на компетентностной основе нельзя не опираться на комплекс наук о человеке, не учитывать в процессах образования психологические (социологические, культурологические и т.д.) закономерности развития его личности и индивидуальности. Проблема усложняется тем, что реформу нужно осуществлять "на ходу поезда", не прерывая сложившийся образовательный процесс, педагогические основы которого были заложены еще в XVII веке Я. А. Коменским.

В МГГУ им. М. А. Шолохова эта ситуация была осознана еще до законодательного введения ФГОС компетентностного формата. Еще в 2009 г. была разработана "Концепция современного гуманитарного образования", в основу которой положены компетентностный подход, заданный ФГОС нового поколения, и психолого-педагогическая теория контекстного обучения, разрабатываемая более 30 лет в рамках нашей научно-педагогической школы. При выборе этой теории как концептуальной основы образования компетентностного формата мы руководствовались следующим.

Отдавая дань уважения всем известным теориям, разработанным в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке, при оценке их возможностей стать концептуальной основой "компетентностного образования" нужно иметь в виду следующее:

- а) наиболее развитые из них разработаны применительно к общему среднему образованию, прежде всего - к его начальному звену;
- б) по своей методологии они исходят из противоположной компетентностному подходу идеи - обеспечить овладение обучающимися "основами наук", развить их теоретическое мышление;

в) обучение в них фактически отделено от воспитания: решаются, в основном, задачи овладения научными и предметно-технологическими знаниями, умениями, навыками (обучение), и лишь неким фоном просматривается развитие социальной компетентности обучающихся (воспитание);

г) все они носят в основном экспериментальный характер и имеют локальную представленность в образовательной практике;

д) мощности каждой из этих теорий недостаточно, чтобы служить основой реформирования на компетентностной основе всей системы образования.

Психолого-педагогическая теория, на которую может и должен опираться процесс перехода всей системы образования на компетентностную модель, должна отвечать целому ряду требований:

\* быть признанной научным и педагогическим сообществом;

\* обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических данных и фактов;

\* обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и

---

продуктивной реализации практических шагов по реформированию всего образования на компетентностной основе;

\* "схватывать" предметно-технологическую (обучение) и социально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся;

\* обладать свойством технологичности, чтобы через ее "очки" просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса.

Перечисленным требованиям отвечает, как было показано в многочисленных исследованиях, психолого-педагогическая *теория контекстного* (знаково-контекстного) *обучения*. Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук с помощью всей системы традиционных и новых педагогических технологий в формах учебной деятельности, все более приближающихся к формам профессиональной деятельности, динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда. Тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста. В контекстном обучении преодолевается главное противоречие профессионального образования, которое состоит в том, что овладение деятельностью специалиста должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности.

Концептуальными предпосылками теории и технологий контекстного обучения являются: 1) деятельностьная теория усвоения знаний и социального опыта; 2) теоретическое обобщение многообразного опыта инновационного обучения; 3) смыслообразующая категория "контекст", отражающая влияние предметных и социальных условий будущей

профессиональной деятельности студента на смысл учебной деятельности, его процесс и результаты. Основной *единицей задания содержания образования* в контекстном обучении выступает проблемная ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости (для привычных задач и заданий также есть место). Система таких ситуаций позволяет разворачивать содержание образования в динамике путем задания сюжетной канвы моделируемой профессиональной деятельности и создает возможности интеграции знаний разных дисциплин, необходимых для разрешения этих ситуаций.

Основной *единицей деятельности студента* в контекстном обучении является *поступок*, посредством которого будущий специалист не только выполняет предметные действия в соответствии с профессиональными требованиями и нормами, но и получает нравственный опыт, поскольку действует в соответствии с нормами, принятыми в данном обществе и в данном профессиональном сообществе. Тем самым решается проблема единства обучения и воспитания.

В контекстном обучении реализуются следующие принципы:

- \* психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- \* последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- \* проблемности содержания обучения в ходе его разворачивания в образовательном процессе;
- \* адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- \* ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- \* педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- \* открытости - использования для

---

достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;

- \* единства обучения и воспитания личности профессионала;
- \* учета кросскультурных особенностей обучающихся.

Традиционное обучение черпает свое предметное содержание главным образом из одного источника - соответствующих научных дисциплин. А в контекстном обучении, наряду с дидактически преобразованным содержанием наук, используется еще один источник -

будущая профессиональная деятельность. Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания основных функций, проблем и задач, которые он должен компетентно решать с использованием системы теоретических знаний. Это и позволяет проектировать комплексы предметных и социально-личностных компетенций, подлежащих формированию и развитию в процессах образования.

С помощью системы задач, учебных проблем и профессионально-подобных проблемных ситуаций выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения "профессионально-подобных" ситуаций, студент развивается как личность, профессионал, член общества.

Воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности добавляет в образовательный процесс целый ряд новых моментов, дает дополнительные возможности содержательной реализации компетентностного подхода, а именно:

- \* обеспечивает системность и межпредметность знания;
- \* позволяет дать динамическую развертку содержания обучения, которое обычно представлено в статичном виде;
- \* позволяет составить сценарный план деятельности специалистов в соответствии с технологией производства;
- \* знакомит с должностными функциями и обязанностями;
- \* обеспечивает ролевую "инструментовку" действий и поступков;
- \* учитывает должностные и личностные интересы будущих специалистов;
- \* задает пространственно-временной контекст "прошлое - настоящее - будущее".

Технология проектирования содержания основных образовательных программ принимает тогда следующий вид:

- 1) в сотрудничестве с работодателем выявляется перечень основных функций специалиста того или иного профиля по направлению подготовки;
- 2) определяется необходимый и достаточный для реализации этих функций набор общекультурных и профессиональных компетенций;
- 3) проектируется перечень типичных профессиональных задач, проблем и ситуаций, которые студент должен уметь решать, опираясь на теоретические знания как ориентировочную основу практических действий и поступков;
- 4) разрабатывается система образовательных модулей, в которые "защиты" цели, содержание обучения и воспитания, способы его усвоения и диагностика уровня усвоения;

5) из определенного набора модулей проектируются основные образовательные программы;

б) разрабатываются критерии определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций и соответствующие процедуры контроля.

Образовательный модуль - это автономная единица представления целей, содержания образования. В его структуру входят: а) цель (цели) обучения и вое-

---

питания в совокупности с объективными критериями, показателями и индикаторами их достижения; б) содержание обучения, обеспечивающее формирование одной, нескольких компетенций, либо части какой-либо сложной компетенции;

в) методические указания по освоению содержания образовательного модуля посредством выбора адекватных целям и содержанию педагогических технологий;

г) контрольные задания по усвоению содержания.

Интеграция объяснительных возможностей теории контекстного обучения и методологии компетентностного подхода позволяет говорить о возможности разработки технологий реализации компетентностного подхода в вузовской практике.

*Лазарев В. С.* Высшее образование находится в ситуации нарастания противоречий между его структурой, целями, содержанием, формами и новыми требованиями к нему. Результатом стремления преодолеть это противоречие стало выдвижение идеи смены общей ориентации высшего образования со знаниево-ориентированной на деятельностно-ориентированную парадигму, и, в частности, представления желаемых качеств выпускника вуза в виде компетенций. Вопрос в том, как это сделать.

Необходимость переосмысления целей высшего образования сегодня достаточно широко признается. Также признанной является необходимость ориентации на формирование у выпускников вуза таких качеств, которые бы обеспечивали им конкурентоспособность на рынках труда (трудоустраиваемость) и способность быть эффективным субъектом трудовой деятельности. В том же, как определять качества, которыми должен обладать выпускник, существуют значительные расхождения. Реализация общей идеи компетентностного подхода сталкивается с существенными теоретико-методологическими трудностями. Прежде всего со слабой разработанностью самого понятия компетенции.

А. А. Вербицкий прав, говоря о необходимости опоры в реализации того, что называют "компетентностным подходом", на надежную теоретическую основу. На мой взгляд, такая основа у нас есть.

В широком понимании компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Но в раскрытии содержания этого понятия имеется значительное разнообразие. Я полагаю, что это обусловлено различиями в теоретико-методологических основаниях, на которых базируются разные группы исследователей. Логически

определить понятие компетенции, не включая его в какую-то понятийную структуру, невозможно. Всякое понятие получает свою определенность только в системе понятий. Понятийные же структуры всегда связаны с определенной теоретико-методологической позицией.

Я исхожу из того, что компетенция - это некое психическое образование, позволяющее человеку решать определенные виды задач профессиональной деятельности. Поскольку это психическое образование, то обсуждать, как оно должно формироваться и развиваться, нужно с позиций определенной психологической теории. Полагаю, что теоретической базой компетентного подхода должна стать психологическая теория деятельности.

Для этой теории характерно особое понимание природы человеческой психики, источников и механизмов ее развития, а также соотношения между образованием и развитием человека. Все это имеет принципиальное значение для научно обоснованного определения целей высшего образования. Сегодня деятельностное понимание психики получает все большее признание в мире.

Структура всякой деятельности, по А. Н. Леонтьеву, включает: потребности,

---

мотивы, задачи, цели, действия, условия, операции. Дать деятельностное определение понятия компетенции - значит включить его в эту логическую структуру. Иметь компетенцию - значит обладать всем, что необходимо для успешного решения каких-то задач. Иметь знания и какие-то умения - еще не значит быть компетентным. Знать технику плавания - не значит уметь плавать. Владеть методами измерения и математическими методами анализа их результатов - не значит уметь вести экспериментальные исследования.

Компетенция - это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Сформировать компетенцию - значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование. Именно этого и не обеспечивают традиционные системы высшего образования. Составляющие способа решения деятельностных задач формируются в них разрозненно и не синтезируются в целостный способ деятельности.

В содержании каждой компетенции я выделяю четыре компонента: знаниевый, ориентировочный, операциональный и опыт.

Когнитивный компонент компетенции включает в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответствующего типа задач.

Ориентировочный компонент включает в себя способы постановки, планирования решения этого типа задач и оценки результатов решения.

В операциональный компонент входят методы выполнения действий, требующихся для решения задач данного типа.

Опыт - это компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа.

Еще одно важное понятие необходимо ввести, определяя понятие компетенции. Это понятие уровня компетенции.

Задачи различаются своими целями и условиями их достижения. Задачи одного и того же типа в зависимости от условий требуют для своего решения применения разных средств и различаются по сложности. Компетенцией наиболее высокого уровня обладает человек, способный решать любые задачи данного типа. Этот человек владеет обобщенными способами решения таких задач. Профессионал высокого уровня способен решать задачи такой сложности, которые не доступны тем, кто не обладает такой же компетенцией. Ученый, способный сегодня разрабатывать общую теорию предмета своей науки, в начале своей научной деятельности мог проводить только частные исследования.

Таким образом, люди могут отличаться по уровню своей компетенции в решении каждого типа задач. Поэтому когда ставится цель сформировать ту или иную компетенцию, должен определяться уровень этой компетенции: будет ли выпускник способен решать любые задачи соответствующего типа или только некоторые особые виды задач.

Приняв за основу концепцию типов ориентировочной основы действий, разработанную П. Я. Гальпериным, можно выделить три уровня компетенции субъекта.

На первом уровне компетенции человек имеет неполную ориентировку в условиях задач данного типа и способен решать только единичные задачи этого типа. Из-за ограниченности ориентировки в условиях он может применять имеющиеся в его распоряжении методы там, где их применение неадекватно реальным условиям задачи.

Второй уровень компетенции обеспечивает решение особенных видов задач

---

данного типа, посредством обобщенных методов с пониманием условий и границ их применимости. Уровень обобщенности применяемых методов позволяет решать определенные группы задач внутри данного типа, но не любых.

Третий уровень компетенции обеспечивает решение любых задач данного типа разными методами с полным учетом существующих условий задачи. При этом существенные условия задачи выявляются самостоятельно.

Ответ на вопрос о том, какие задачи должен быть способен решать выпускник вуза и, соответственно, какие компетенции у него должны быть сформированы, требует совместной работы вуза с работодателями. То, что должен уметь делать, по мнению работодателей, работник в организации, является специальной компетенцией, которая, однако, должна быть "переведена" с языка работодателей на язык образования. Процесс такого "перевода" дело далеко не простое. Так, Великобритании и Германии



потребовалось 10 лет для формирования культуры общения между работодателями и работниками образования.

Определить состав компетенций, которыми должен обладать выпускник вуза, - половина дела. Нужно еще решить, как они будут формироваться в учебном процессе. Основная проблема сегодняшней системы профессионального образования состоит в том, что компетенции не могут полноценно формироваться, если доминирует лекционная форма обучения. Через "глаза и уши" научиться что-то делать нельзя. Профессиональные умения, формируемые в системе высшего образования, в большинстве своем - это умения выполнять умственные действия. Сегодня в рамках деятельностной теории психики существуют две главные теории развития мышления - теория формирования умственных действий П. Я. Гальперина и деятельностная теория мышления В. В. Давыдова. Я не буду останавливаться на их анализе. Интересующихся отсылаю к своей статье в журнале "Вопросы психологии" № 4 за 2010 г. Каждая из названных теорий может стать хорошей теоретической базой для формирования компетенций путем обучения действием. Подводя итог, скажу следующее. У нас есть хорошая теоретическая база для реализации компетентностного подхода в образовании. Задача в том, чтобы опереться на нее, а не возводить хлипкие конструкции на песке.

*Дурнева Е. Е.* Переход на стандарты третьего поколения - первоочередная задача, стоящая перед высшими учебными заведениями страны. В МГГУ им. М. А. Шолохова данная задача решается посредством реализации Концепции современного гуманитарного образования (КСГО), разработанной в университете.

В рамках внедрения КСГО рабочими группами, созданными на базе факультетов, были разработаны компетентностные модели выпускников (КМВ) по всем направлениям подготовки, реализуемым в вузе. Основным подходом к построению компетентностных моделей явилась опора на два основных контекста: контекст профессиональной деятельности выпускника и контекст наук, которые лежат в основании той или иной профессии.

Сущность контекстного обучения заключается в создании психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов деятельности студента. Одним из фундаментальных подходов при построении КМВ является реализация контекстного подхода через выявление взаимосвязи между компетенциями и профессиональными задачами, которые предстоит решать выпускнику по данному направлению и уровню подготовки.

---

Компетентностная модель выпускника - это формализованная цель освоения основных общеобразовательных программ (ООП), которая представляет собой систему: 1) обоснованных показателей (компетенций), по которым судят о степени соответствия выпускника требованиям, предъявляемым ему рынком труда, сложившимися социальными условиями обеспечения личностного и профессионального успеха и существующими социальными институтами; 2) обоснованных нормативных индикаторов

(требований к уровню освоения), характеризующих минимальное пороговое значение компетенций, при котором можно говорить об их приемлемой сформированности; 3) перечня обоснованных (валидных, достаточно точных и надежных) измерительных инструментов (средств оценки), которые используются для измерения данной компетенции и выявления уровня ее сформированности.

Разработанные компетентностные модели легли в основу формирования ООП бакалавриата и магистратуры. При построении ООП контекстный подход реализуется нами посредством включения в образовательный процесс квазипрофессиональных и учебно-профессиональных видов деятельности.

Взяв за основу теорию контекстного обучения А. А. Вербицкого, мы рассматриваем квазипрофессиональную деятельность как деятельность студентов, отражающую в модельных аудиторных условиях и на языке наук цели, условия, содержание и пространственно-временную динамику производства, отношения занятых в нем людей, как это имеет место, например, в деловой игре и других игровых формах контекстного обучения. Преподаватель организует такую деятельность студентов посредством имитационных обучающих моделей. Учебно-профессиональная деятельность рассматривается как форма организации образовательной деятельности студента, при которой он выполняет реальные производственные (юридическая, педагогическая, психологическая и др. практика), либо исследовательские функции (УИРС, НИРС, курсовая работа, подготовка и защита дипломной работы и др.). Оставаясь учебной, деятельность студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям оказывается фактически профессиональной деятельностью; полученные ранее знания выступают здесь ее ориентировочной основой.

Важным инструментом реализации контекстно-компетентностного подхода является матрица согласования компетенций, функций и задач профессиональной деятельности. Матрица показывает, в решении каких профессиональных задач наиболее отчетливо проявляется та или иная компетенция. И наоборот - какие компетенции важны для решения тех или иных профессиональных задач. Подчеркнем, что каждая компетенция может проявляться в решении множества задач, и наоборот - каждая задача может требовать проявления множества компетенций.

Методологическое значение матрицы согласования компетенций, функций и задач профессиональной деятельности заключается в том, что при ее помощи выявляется важнейшая связь - компетенций со средствами оценки. Помимо этого матрица согласования может быть использована как инструмент планирования содержания и методики реализации ООП. Поскольку в рамках ООП каждый модуль должен быть связан с одной или несколькими компетенциями (именно формирование компетенции является целью реализации модуля), то через матрицу согласования всегда можно понять, решение каких конкретно задач целесообразно отрабатывать в рамках данного модуля.

В структуру ООП входят: общие положения ООП, КМВ как пакет документов, отражающих результаты проведен-

---

ного исследования, банк контрольных и учебных заданий, учебный план по направлению подготовки, разработанный в Университете, пояснительная записка к учебному плану, учебно-методические комплексы (УМК) образовательных модулей (ОМ), модулей практик, модулей научно-исследовательской работы студентов, модулей воспитательной работы, модулей итоговой государственной аттестации, включенных в учебный план и определяющих полное содержание ООП.

Основой для формирования ОМ является техническое задание, составленное рабочей группой по формированию ООП в контекстно-компетентностном формате.

В техническом задании для разработки каждого ОМ указывается объем модуля в зачетных единицах; период изучения модуля (курс, семестр); взаимосвязь данного модуля с другими модулями ООП (предшествующие и последующие модули); групповая принадлежность модуля (общекультурный/профессиональный); кластерная принадлежность модуля (мировоззренческий/нормативный/инструментальный); компетенции, на формирование которых направлен данный модуль; профессиональные задачи, на решение которых направлен данный модуль; требования к средствам и формам освоения ОМ; процентное соотношение академических и практико-ориентированных форм учебной работы.

При отборе содержания и выборе контрольных и учебных заданий необходимо учитывать кластерную принадлежность модуля. Так, для модулей, направленных на формирование инструментальных компетенций, определяющим является перечень профессиональных задач, к решению которых готовится студент в рамках данного модуля. Для модулей мировоззренческого кластера профессиональные задачи являются не единственной основой для формирования содержания; здесь важно отразить контекст науки, т.е. раскрыть те области знания, которые являются базой для решения профессиональных задач.

Для выбора адекватных средств оценки уровня формирования компетенций ключевым методологическим принципом является принцип контекста.

Для заданий, оценивающих мировоззренческие компетенции, ведущим является контекст наук. Соответственно и средства оценки будут здесь ближе к традиционно используемым средствам оценки знаний, поскольку когнитивная составляющая деятельности в данном случае преобладает. Это, например: открытые вопросы; тесты знаний для репродуктивного уровня формирования компетентности; квалитметрические задачи; кейсы на практическое использование знаний - для прагматического уровня формирования компетенции; эссе - для творческого уровня.

Похожим является подход к формированию заданий для оценки нормативных компетенций: средства оценки знания нормы, средства оценки способности оценить ситуацию с точки зрения нормы, способность предлагать нормы и правила для регулирования тех или иных видов деятельности. Для оценки нормативных компетенций целесообразно также формирование заданий, позволяющих оценить готовность выпускника действовать в соответствии с нормой (например, задания по принятию решения в сложной этической ситуации с последующей экспертной или групповой оценкой).

Для формирования банка заданий оценки инструментальных компетенций ведущим является контекст профессиональной деятельности. Соответственно контрольные и учебные задания должны моделировать в учебной ситуации деятельность по решению данной задачи (полностью или в отдельных аспектах). Подходящими здесь будут имитационные задания, воспроизводство алгоритмов решения задачи, анализ кейсов, деловые

---

и ролевые игры, проектные задания, выполнение задач на практике и т.д.

*Заповев С. З.* Касаясь реализации компетентного подхода в образовательном процессе, нельзя забывать о всеобщей политехнической направленности этого интересного образовательного явления. При решении этого вопроса необходимо опираться на богатый опыт отечественной педагогики советского времени, в период которого политехническое образование получило большое развитие и поддержку различных руководящих органов.

Несмотря на некоторую политическую ангажированность, идея политехнического образования в отечественной педагогике "советского" периода рассматривалась как центральный, связующий "стержень", как неотъемлемая и составная часть разностороннего развития, трудового обучения, воспитания и становления подрастающих поколений. В целом, такой традиционно сложившийся всесторонний, комплексный подход во многом способствовал социальной адаптации, профессиональной ориентации и трудовому становлению учащихся и оказывал позитивное влияние на промышленно-экономическое и военное развитие государства. В связи с тем, что в современных условиях данные аспекты приобретают актуальное значение, возрастает необходимость всестороннего изучения и использования богатого опыта отечественной педагогики по развитию политехнического образования. Сравнительный анализ и изучение этого направления показал, что для достижения прочных и положительных результатов во всеобщем политехническом обучении недостаточно только деятельности школы и педагогов.

В отечественной истории развития государства задачи и содержание образования вполне оправданно определялись в основном требованиями производства. Естественно и безусловно, что большое значение среди них отводилось также предприятиям и организациям военно-промышленного комплекса (ВПК). Общеизвестным фактом является то, что поступательное развитие в этих направлениях промышленности во многом способствовало общему развитию научно-технического прогресса.

Действенной особенностью организации и развития образования, политехнического обучения подрастающих поколений в нашей стране являлось то, что в этом важном общегосударственном деле были задействованы не только школьные, но и различные внешкольные и культурные учреждения, музеи, клубы по месту жительства, Дома пионеров и технического творчества, ДК при заводах, фабриках, сельскохозяйственных предприятиях, библиотеки (избы-читальни) при сельских поселениях, оборонно-технические общества, партийно-профсоюзные, подростково-молодежные и общественно-культурные объединения, различные направления искусства, литературы, разные средства массовой информации (СМИ) и т.д. В целом их деятельность была направлена на

создание положительного социального идеала и поддержку у населения стремления к освоению инженерно-технических, рабочих, военных специализаций.

Разноплановая агитационно-пропагандистская работа этих различных учреждений, структур и организаций была ориентирована также на организационно-педагогическую работу со всем населением, в частности на создание секций, кружков технического творчества и творческих объединений, в основном бесплатных и потому доступных для всех детей и подростков. При них выделялись ставки педагогов-организаторов для работы со школьниками, сообща решались вопросы материально-технического снабжения, систематически проводились массовые конкурсы, соревнования, слеты и т.д. Та-

---

ким образом, можно констатировать, что в обществе нарабатывался уникальный отечественный опыт по развитию и созданию разветвленной инфраструктуры на основе всестороннего объединения усилий всех членов окружающего социума в направлении педагогического "всеобуча" населения, в том числе политехнического просвещения с применением всех традиционно сложившихся средств и методов воздействия на людей. Указанный отечественный опыт организации всеобщего политехнического образования в настоящее время имеет безусловно важное значение и применим при реализации политехнической направленности компетентностного подхода в образовательном процессе.

Для совершенствования всестороннего политехнического образования в современной школе необходимо применение самых различных организационно-методических подходов, путей и средств по его осуществлению и развитию.

При разработке межпредметной, интегративной политехнической направленности компетентностного подхода в образовательном процессе подрастающих поколений необходимо показывать перспективу востребованности, социальной значимости, престижности инженерно-технических, рабочих, военных специализаций, на создание положительного социального идеала и поддержку у населения стремления к их освоению, на которое довольно действенно и по-своему интересно и оригинально была ориентирована деятельность различных учреждений в отечественной педагогике советского периода. В этом направлении сложились разные научные школы и направления искусства, культуры, научно-популярной и художественной литературы, кино, театральные постановки, СМИ и т.д., художественно-творческая продукция которых в целом была направлена на облагораживание и выявление романтики, поэтики и героики беззаветного труда на благо Родины в любом направлении промышленной, производственной деятельности, в том числе сферы ВПК и армии. Учитывая возрастающую актуальность данных аспектов образовательно-воспитательной деятельности, назрела необходимость постановки соответствующей концептуальной, интегративной образовательно-воспитательной задачи, которая станет общей межведомственно, межкультурно связующей политехнической идеей, целью или направлением деятельности и развития компетентностного подхода в образовании и будет опосредованно, и напрямую способствовать повышению престижа инженерно-

технических специальностей среди подрастающей молодежи, выполняя одновременно функции соответствующей профессионально-ориентационной работы.

*Монахов В. М.* До сих пор выступающие высказывали свое мнение об имеющихся дефинициях компетентности и компетенции. Я услышал много различных взаимоисключающих определений.

Выскажу свою технолого-инструментальную точку зрения. Замысел ФГОС ВПО конечный результат высшего образования трактует как некую компетентностную модель выпускника (здесь это итоговая компетентность). В ее состав входят различные компетенции: профессиональные, общекультурные, мировоззренческие, нормативные и т.д.

Позвольте мне обратить внимание участников круглого стола на ряд принципиально важных моментов предмета обсуждения.

Во-первых, радикально изменилась (или должна измениться) природа контроля и оценки знаний студента. Необходимо перейти от традиционных оценок 2, 3, 4, 5 к фиксации уровня и полноты сформированных компетенций. К сожалению, в образовательной практике до сих пор нет приличной теории измерений. Без работающей теории измерений

---

нельзя серьезно говорить о качестве образования. Напомню, что качество - главная целевая функция модернизации образования.

Во-вторых, новый стандарт задает перечень компетенций без какого-либо методического комментария. Как работать вузу? Я как активный участник и руководитель трех радикальных реформ отечественного образования, начиная с реформы 1966 г, считаю, что принципиально важно перечень компетенций ФГОС ВПО инструментально использовать и учитывать и в учебном процессе, и в методической системе преподавания. Хочу заметить, что эта инновационная дидактическая идея реализуется в МГГУ им. М. А. Шолохова, начиная с 2010 г., в виде трех международных конференций "Технологии проектирования образовательных систем с заданными свойствами".

Каким образом полученные результаты теоретических исследований по этой тематике можно перевести в практическую плоскость?

Ответ находим в решении следующих методических задач:

- 1) компетенции надо сформулировать в виде наперед задаваемых свойств;
- 2) заданные свойства переводятся на язык основных параметров методической системы преподавания (по любым предметам), что придает им инструментально-технологическую форму;
- 3) методическая система преподавания (МПС) "оснащается" указанными параметрами как переменными оценочными показателями функционирующей модели МСП;

4) в специально поставленном эксперименте определяется рабочее поле переменных параметров, которое позволяет приблизиться к допустимому (а лучше, оптимальному) режиму функционирования методической системы преподавания с наперед заданными свойствами;

5) выявляется оптимальный режим функционирования модели методической системы преподавания, который и реализует наперед заданные свойства системы.

В-третьих, традиционным источником учебной информации выступает пара: преподаватель - бумажный учебник. Вузовские учебники никогда не были заострены на формирование компетенций. Сегодня нет ни теории, ни практики. Это гигантская дидактическая и методическая работа. Легко философствовать на эту тему, а вот создать нормальные образцы учебников нового поколения по всем специальностям крайне сложно. Параллельно встает еще один вопрос: как пара (преподаватель и учебник) будут использовать все возможности педагогических и информационных технологий, а также массу других мультимедийных возможностей.

Далеко не все преподаватели уже обладают современной системой информационно-технологических знаний, без которой радикальную модернизацию вряд ли можно реализовать.

В-четвертых, с 2000 г. все силы брошены на реализацию Программы модернизации. Сердцевиной этой работы является не только создание новой дидактики высшего профессионального образования, но и опора на лучшие образцы отечественного образования.

В-пятых, заканчивая свое выступление, хочу остановиться на некоторых противоречиях, без нейтрализации которых трудно построить новое образование:

\* между зафиксированными во ФГОС ВПО компетенциями и стремительно устаревающим академическим контентом;

\* между традиционно понимаемым знанием и простой информированностью о каком-либо понятии, полученном из интернета. Эта подмена ведет к фактическому исчезновению понимаемого усвоения учебного материала;

\* между желаемой и необходимой методической компетенцией современного преподавателя, призванного профессио-

---

нально готовить молодых людей к жизни и работе в информационном обществе, и реалиями сегодняшнего дня.

*Осмоловская И. М.* У нас сегодня получился очень интересный разговор. Многие идеи, освещенные сегодня, поистине инновационны и могут быть применены и в среднем образовании, в частности, сама процедура формулирования результатов образовательной деятельности в терминах компетентностного подхода.

Во всем мире компетентностный подход к образованию в настоящее время востребован. Необходимость его ощущается и в отечественном среднем образовании. В значительной степени это обусловлено академичностью среднего образования, которая ведет к неспособности учащихся применить полученные знания для решения жизненных проблем. Имеющиеся знания "лежат мертвым грузом в головах учеников", не востребованные, что способствует формированию неудовлетворенности их процессом обучения, снижению познавательного интереса. Выпускники школы, встречаясь с педагогами, говорят: "В школе меня хорошо научили дифференцировать, я могу найти в литературном произведении метафору, гиперболу, даже оксюморон, но я не знаю, как мне построить свою карьеру, какими ценностями руководствоваться в жизни, я не умею общаться, знакомиться, не могу представить себя работодателю. Меня просто этому не учили".

Необходимость изменения существующего "знаниевого" подхода к процессу обучения на компетентностный отражается в стандартах общего среднего образования: и первого поколения, и второго. В стандартах первого поколения (2004 г.) было сказано о необходимости формирования компетентной личности, но это было в большей степени декларировано в преамбуле стандартов. В содержании учебных предметов компетентностный подход никак не отразился.

Вторая попытка перехода к компетентностному подходу была предпринята в связи с разработкой стандартов второго поколения. Но попытка половинчатая: в стандартах зафиксирован не компетентностный, а системно-деятельностный подход и провозглашена необходимость формирования универсальных учебных действий учащихся. Отметим, что термин "универсальные учебные действия" - психологический, в педагогике говорят об общих учебных умениях и навыках. И если мы обратимся к стандартам основного общего образования, то увидим в них как раз некоторый сдвиг ориентации с формирования универсальных учебных действий на общие учебные умения и навыки, в частности, программа формирования универсальных учебных действий обозначена (в скобках) как программа формирования общих учебных умений и навыков, а содержание универсальных учебных действий раскрывается через умения.

Компетентностный подход в практику школы входит не бесппроблемно, 4 - 5 лет назад многие педагоги вообще не видели перспектив этого подхода, утверждая, что компетенции - это те же умения и навыки.

Сейчас определение компетентности (компетенции) сложилось, в нем акцентируется внимание на применении человеком усвоенных знаний в различных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности.

В словарях выделяются два значения слова "компетенция". Первое - круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, знания, опыт в той или иной области, и второе - круг чьих-нибудь полномочий, прав, предоставляемых конкретному органу или должностному лицу.

Компетентный - обладающий компетенцией.



Компетентный подход в профессиональном образовании гораздо более органичен, чем в среднем. В профессиональном образовании компетен-

---

ция разрабатывается применительно к определенной сфере деятельности, при этом можно достаточно четко спрогнозировать будущие должностные обязанности специалиста, а соответственно, те знания, умения, личностные качества, которые ему будут необходимы в профессиональной деятельности - т. е. наполнение компетенции.

Человек компетентен в чем-либо, а не вообще - школа дает общее образование - следовательно, в школе речь может идти о таких компетенциях, которые нужны каждому человеку, независимо от его будущей профессии. Такие компетенции называются ключевыми.

**Ключевая компетенция** - это осознанная человеком способность решать жизненные проблемы в конкретных ситуациях. Решение их осуществляется на основе знаний и умений, приобретенных человеком.

В состав компетенции входят знания, умения и навыки (как освоенные способы деятельности), опыт решения проблем, лежащих в сфере компетенции. Необходимо наличие определенных ценностных ориентации, в которых будет отражено положительное отношение к сфере жизнедеятельности, определяемой компетенцией.

Кроме того, в состав компетенции целесообразно включить развитие определенных качеств личности, необходимых для успешного осуществления той или иной деятельности. В различных компетенциях эти качества будут различны.

Центральным в компетенции является **опыт осуществления деятельности** в конкретных жизненных ситуациях. Ясно, что речь идет о личностном опыте, который формируется у ученика и вне личности существовать не может.

К ключевым компетенциям, формирование которых необходимо осуществить в общем среднем образовании, целесообразно отнести:

- \* общекультурную компетенцию: владение языком культуры, способами познания мира, способность ориентироваться в пространстве культуры; данная компетенция включает учебно-познавательную и информационную компетенции;
- \* социально-трудовую компетенцию: присвоение норм, способов и средств социального взаимодействия, ориентация на рынке труда и способность эффективно действовать в процессе трудовой деятельности;
- \* коммуникативную компетенцию: формирование готовности и способности понимать другого человека; эффективно строить взаимодействие с людьми;
- \* компетенцию в сфере личностного самоопределения: формирование опыта самопознания, осмысления своего места в мире, выбора ценностных, целевых, смысловых установок для своих действий.

Перечни компетенций, предлагаемые в педагогической литературе, разнообразны и включают от 4 до 37 компетенций. Заметим, что в зарубежной литературе не ставится задача систематизировать и классифицировать предлагаемый набор компетенций. Выделяется и называется то, что для человека важно. При этом в перечне могут соседствовать разнопорядковые компетенции, различные компетенции пересекаться, частично накладываясь друг на друга и т.д.

Как должен протекать процесс обучения в средней школе в условиях компетентностного подхода? Отметим, что, описывая предполагаемый процесс, мы учитываем реалии обучения в информационно-образовательном пространстве.

Если мы рассматриваем компетенцию как способность решать проблемы, целесообразно в процессе обучения учащихся этому учить. Для этого все этапы решения проблемы должны быть смоделированы в процессе обучения.

Для того чтобы решить проблему, необходимо, прежде всего, ее увидеть, понять, что это проблема, и сформулировать ее. Далее, необходимо проана-

---

лизировать ситуацию с тем, чтобы установить, есть ли возможности решения проблемы, возможно ли ее решить самостоятельно, либо надо обратиться за помощью, а может быть, стоит отказаться от решения проблемы или отложить ее решение на более позднее время.

Следующий этап - постановка цели, затем анализ информации и поиск недостающей. После этого необходимо выбрать соответствующие ситуации способы деятельности (а для этого, отметим, они должны уже быть усвоены, чтобы было, из чего выбирать). Далее - осуществление деятельности. И, наконец, этап оценки и коррекции. Все вышеназванные этапы присутствуют при решении любой проблемы, возможно, некоторые из них оказываются свернутыми, например, проблема может осознаваться, но четко не формулироваться.

Решение определенных типов проблем приобретает свою специфику: например, при решении научной проблемы обязательно выдвижение гипотезы, а в теоретических исследованиях - идеализация объекта. При решении практических проблем, например, изготовления какого-либо изделия, возникает необходимость выбора материалов и оборудования.

Все этапы решения проблемы должны включаться в процесс обучения в качестве обучающих элементов. Не обязательно учащийся сразу полностью самостоятельно начнет решать проблемы, сначала он научится проблему выявлять, формулировать, затем определять, решается ли проблема в принципе, достаточно ли у него ресурсов для решения проблемы. Отдельно ученик учится организовывать свою деятельность: ставить цель, планировать, выбирать нужные способы деятельности и т.д. Совершенно иную ценность в этом случае приобретают универсальные учебные действия, которые в процессе обучения формируются как общие учебные умения. Для ученика особо значимыми становятся умения работать с информацией: анализировать, систематизировать, трансформировать, использовать ее; умения организовать деятельность, презентовать полученный результат.

Как, к примеру, можно будет переструктурировать изучение закона сохранения механической энергии в курсе физики? Отметим, что мы не предлагаем революционных изменений, требующих отказа от традиционных учебных предметов, изменения будут касаться содержания и процесса обучения в рамках существующих предметов.

Сначала учитель выясняет, какие у учащихся имеются представления по теме, затем обзорно излагает основной материал, вводя не только базовые знания, но освещая те направления обогащения содержания материала, в которых могут самостоятельно "двигаться" учащиеся. Обязательным является выделение конкретных результатов, которых должны достичь ученики, зафиксированных в терминах действия в конкретных ситуациях. Обязательным также является показ практической и теоретической значимости изучаемого материала. После введения некоторого фрагмента теоретического материала идет отработка навыков его использования, а затем ученики переходят к самостоятельному решению практико-ориентированных задач. Например, ученикам предлагается рассчитать конструкцию аттракциона "Американские горки", чтобы он эффективно работал, соответственно, решить, какой высоты горки в каком порядке расположить, где разместить такой элемент аттракциона как "мертвую петлю", чтобы вагончик все время двигался, не останавливаясь и не скатываясь назад. Существует компьютерная программа, которая моделирует движение вагончика в данном аттракционе при тех параметрах, которые предложили ученики, т.е. им наглядно видны последствия их конструктивных предложений.

---

Усвоив базовые теоретические знания и отработав необходимые навыки, ученики переходят к самостоятельному поиску информации по тем проблемам, которые их интересуют: одни ученики подготовят и проведут эксперименты, подтверждающие закон сохранения энергии, другие - познакомятся сами и познакомят других с историей открытия закона, третьи озаботятся поиском материала о применении закона сохранения механической энергии на практике, в производстве. Такая работа может быть организована как проектная деятельность учащихся, выполняться группами.

Отметим, что часть занятий может быть проведена в виртуально-сетевой форме, советы учителя получены по электронной почте, проблемы, появившиеся в ходе самостоятельной работы, обсуждены на форумах.

Завершается изучение темы презентацией проектов, выполнением тестовых заданий, контрольной работой.

Процесс обучения, построенный описанным образом, теряет свою жесткую заданность и упорядоченность, урок из основной организационной формы обучения становится одной из форм: дополняется самостоятельной работой над проектами (соответственно, предполагается свободный график занятий), виртуально-сетевыми формами взаимодействия, практикумами, лабораторными работами и т.д.

*Пучкова Е. Б.* Компетентностный подход в обучении выдвигает основное требование к тому, какими компетенциями владеет выпускник, как он приспособлен к жизни, а не количеством изученных им знаний. В системе профессионального образования,

ориентированной в обучении на компетентностный подход, закономерен отход от "знаниевой парадигмы" образования. В "Стратегии модернизации содержания высшего образования" четко обозначена мысль, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор ключевых компетенций выпускника в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах деятельности. Таким образом, компетентностный подход выдвигает на первый план не информированность субъекта обучения о проблеме, а обладание соответствующими компетенциями для решения проблемы.

Введение в профессиональное образование таких понятий, как компетенция, компетентность, ключевая компетенция, было обосновано в середине прошлого столетия рядом европейских ученых (Р. Бадер, С. Гиффорд, Д. Карр, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен и др.). В российской науке характеристика компетенций как составляющих процесс модернизации профессионального образования содержится в работах В. И. Байденко, А. А. Вербицкого, В. И. Карташовой, З. П. Ларских, А. В. Хуторского. Содержательная сторона компетенций представлена в исследованиях А. А. Вербицкого, И. А. Зимней, В. А. Кальней, В. Я. Ляудис и др. Типичным пониманием содержания термина "компетенция" (от лат. *competere* - соответствовать, подходить) является трактовка его как готовности и способности адекватно действовать в конкретной предметной области. Существуют также дополнения к этому базовому пониманию термина: мотивы, особенности характера, способности, самооценка, социальная роль. В нашей работе по составлению компетентностной модели выпускника рабочим определением было принято следующее: компетенция - это способность применять знания, умения и личностные качества для решения задач профессиональной деятельности, социального участия и достижения личного успеха.

Согласно этому пониманию компетенции строилась компетентностная модель выпускника по направлению "Менед-

---

жмент". В итоге были сформированы компетентностные профили выпускника по направлению "Менеджмент", содержащие:

- 1) компетентностный профиль бакалавра, состоящий из 22 общекультурных компетенций и 53 профессиональных компетенций;
- 2) компетентностный профиль магистра, состоящий из 8 общекультурных компетенций и 16 профессиональных компетенций.

К ФГОС бакалавра менеджмента по итогам опроса работодателей были добавлены 3 профессиональные компетенции:

- способен проводить обучение персонала;
- владеет тренинговыми технологиями работы с персоналом;
- владеет приемами коучинга руководителей.

К ФГОС магистра менеджмента по итогам анализа должностных обязанностей работающих специалистов и опроса работодателей были добавлены 2 общекультурные компетенции:

- владеет математическими методами обработки данных и статистического анализа;
- владеет технологиями защиты персонала от психологического ущерба.

А также две профессиональные компетенции:

- владеет приемами психологического сопровождения и внедрения инновационных технологий;
- владеет современными технологиями управления персоналом и способен модернизировать их с учетом меняющихся условий бизнеса.

Таким образом, была сформирована матрица компетенций выпускника каждой формы подготовки.

Также был разработан перечень контрольно-учебных заданий, составленный рабочей группой МГГУ им. М. А. Шолохова. В обобщенном виде банк контрольно-учебных заданий (БКУЗ) содержит следующие типы заданий:

- \* коммуникативно-ролевая и деловая игры;
- \* аналитические задания (структурирование проблемы, классификация, ранжирование, моделирование);
- \* кейсы и имитационные упражнения;
- \* тесты знаний различной формы;
- \* креативные задания (мозговой штурм, Synectics).

БКУЗ для бакалавра менеджмента содержит 36 заданий трех уровней сложности, для магистра - 45 заданий трех уровней сложности. При формировании БКУЗ использовался подход максимального разнообразия форм заданий. Такой подход способствует получению достоверных данных об уровне развития компетенции, т.к. разнообразие форм заданий снижает риск привыкания и появления навыка решения однотипных заданий. Каждое задание диагностирует группу компетенций, а в целом, весь перечень заданий построен по принципу взаимопроверки, что обеспечивает высокий уровень достоверности получаемых результатов оценки компетенций.

Практическая значимость выполненной работы по построению компетентностной модели выпускника по направлению "Менеджмент" на сегодняшний день очевидна. Наиболее ярким ее проявлением можно считать как создание новой учебно-методической базы в русле компетентностного подхода, так и использование средств оценки компетенций в учебном процессе для коррекции содержания обучения и саморазвития студентов.

*Рыжкова А. Н.* Нами было проведено исследование, направленное на диагностику базового уровня сформированности общекультурных компетенций у 155 студентов

первого курса МГГУ им. М. А. Шолохова. С этой целью была разработана диагностическая батарея для первичного замера общекультурных компетенций. В качестве средств измерения

---

были выбраны тесты учебных достижений, опросники и проективный тест. Замечу, что тесты учебных достижений были составлены на основе ЕГЭ по предметам гуманитарного цикла.

Оказалось, что бакалавры-первокурсники пока еще в недостаточной мере владеют культурой научного мышления (38,6%), имеют достаточно низкую самоэффективность общения (0,6%) как составляющий элемент жизненных и профессиональных целей, а также пока не совсем владеют основными умениями организации деятельности в соответствии с базовыми принципами маркетинга и менеджмента (38,6%). Полученный результат по данным компетенциям вполне логичен, поскольку навыки научной и управленческой деятельности на предыдущей ступени обучения у бакалавров целенаправленно не формировались. Также молодые люди, видимо, пока всерьез не задумывались о жизненных и профессиональных целях.

Вместе с тем, бакалавры МГГУ уже имеют достаточное представление о закономерностях функционирования психики (55,7%), демонстрируют нейтральность и ситуативное проявление ответственности в сочетании с достаточной самоэффективностью своей деятельности. Свое общение они предпочитают строить на основе равноправия и партнерства, стремятся отстаивать собственное мнение. Попадая в конфликтные ситуации, студенты пытаются здраво оценить ситуацию. При этом публичная речь у бакалавров достаточно хорошо сформирована, но в ней преобладает, хотя и не сильно, коммуникативная тревожность.

Нами было произведено сравнение результатов, полученных студентами разных факультетов по содержательному наполнению компетенции "Способен нести ответственность за свои поступки и последствия принятых решений". Выяснилось, что самые ответственные выпускники школ поступили на направление "Государственное и муниципальное управление" и "Политология". Оказалось также, что их средний балл по ЕГЭ самый высокий в вузе.

Полученные в исследовании данные активно используются в процессе подготовки бакалавров. Решение поставленной перед нами задачи мы ищем в процессе разработки и реализации учебного курса "Жизненная навигация".

*Перминова Л. М.* Возможно, в вузе освоение ключевых компетенций не вызывает затруднений, но для школы этот вопрос представляет значительные трудности в силу методологической неразработанности компетентностного подхода. Однако проблему удалось решить благодаря обоснованию логико-дидактического подхода, о чем рассказано в журнале "Педагогика" (2004, N 1). В условиях развития процесса стандартизации отечественного образования, когда одно поколение образовательных стандартов, не успев закрепиться в полной мере, сменяется новым поколением этой инновации, чрезвычайно важно научно обосновать пути взаимосвязи образовательных стандартов как выражения

ценностной идеологии российского образования - научности, доступности, систематичности и системности, прочности обучения как основы фундаментальности образования.

Стандарты 2004 и 2010 гг. определяют в качестве методологической основы содержания школьного образования культурологическую теорию содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др.). Методологическую основу стандарта первого поколения составляют деятельностный и компетентностный подходы. Однако компетентностный подход нуждался в основательной проработке и доработке. В Пояснительной записке к Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования сообщалось, что госстандарты - это "нормы и требования,

---

определяющие обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений, а также основные требования к обеспечению образовательного процесса (в том числе к его материально-техническому, учебно-лабораторному, информационно-методическому, кадровому обеспечению".

В соответствии с "Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года" цели общего образования ориентируют педагогический процесс не только на освоение обучающимися определенной суммы знаний (не системы! - Л. П.), но и на развитие личности, формирование ее познавательных и созидательных способностей. Отмечалось, что "общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, т.е. ключевые компетентности". Как видим, приведенные установки не отражали гуманитарно-гуманистической стратегии образовательного процесса, поскольку в них отсутствует главное условие заботы об ученике и его развитии - ориентация этих нормативов на сензитивные периоды развития ребенка. Сквозной доминантой образовательных стандартов, отмечалось ранее, должна быть идея о том, что образовательный стандарт - это тот содержательно-деятельностный базис, система знаний, умений и навыков, способов деятельности, ценностей, без овладения которыми в сензитивные периоды жизни ребенка оказываются невозможными его дальнейшее успешное развитие и саморазвитие, адекватный профессиональный выбор, образование и дальнейшее обучение, социальная адаптация, личностное самоопределение. Психолого-дидактический и педагогический смысл обучения в том и заключается, что оно предлагает ученику позитивные, нередко универсальные ориентиры (знания, умения, навыки, способы деятельности, действия, ценности), помогает освоить и усвоить их, создавая специальные условия для саморазвития, самодвижения ученика в образовательном русле, содержательной основой которых являются учебные программы.

Психологическое основание образовательных стандартов второго поколения в виде фундаментальных теорий - культурно-исторической теории развития личности и теории деятельности - является научно-методологической предпосылкой содержательного и деятельностного решения проблемы стандартизации школьного образования при дидактическом основании - культурологической теории содержания образования. Это

дает возможность дальнейшего развития образовательных стандартов в общеметодологическом и дидактическом планах. Принципиально важным является "признание решающей роли содержания образования и способов организации учебной (образовательной) деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного, социального и познавательного развития учащихся". Эта позиция логично детерминирует назначение общеучебных умений и навыков как универсальных ресурсов личности во всей их социокультурности. В этой "точке" нам и предстоит определить их связь с универсальными учебными действиями в содержании Фундаментального ядра общего образования как одного из ключевых понятий новых образовательных стандартов.

Приоритетом начального школьного обучения в идеологии стандарта 2004 г. является формирование общеучебных умений и навыков, которые не сгруппированы в некоторую методологическую и дидактическую целостность. Что касается умений, предложенных для обязательного овладения учащимися, то их выборка по

---

всем предметам и анализ показали, что необходима работа по дифференциации и упорядочению (систематизации) тех структур, которые названы ключевыми компетенциями. В основе логико-дидактического решения вопроса о систематизации ключевых компетенций лежит обращение к функциям научного знания - описательной, объяснительной и предсказательной, а также установление функциональной неоднородности общеучебных умений и навыков в структуре познавательной и практической деятельности. Суть доказательства связи между функциями научного знания, общеучебными умениями и ключевыми компетенциями состоит в том, что: 1) ключевые компетенции включают инвариантную и вариативную части: общеучебные умения и навыки образуют инвариантную (надпредметную) их часть, а предметные знания, умения, навыки являются вариативной их частью; 2) функциональная неоднородность общеучебных умений и навыков проявляется в том, что их соотносимость со структурой деятельности, в которой имеют место мотивационно-целевой, ориентировочный, исполнительский и оценочно-результативный компоненты, позволяет выделить их методологические функции, доказывающие универсальность общеучебных умений: так, организационные умения выполняют базовую функцию, информационные умения выполняют ориентировочную функцию, интеллектуальные умения, тесно связанные с информационными умениями, выполняют собственно технологическую (обработка информации) функцию; коммуникативные умения выполняют показательную функцию в отношении качества (сформированности) всех групп общеучебных умений; 3) ключевые слова, раскрывающие суть реализации функций научного знания, показывают, что информационные умения соотносятся с описательной функцией, а интеллектуальные умения соотносятся с объяснительной функцией; предсказательная функция может реализовываться на основе информационных как ориентировочных умений и интеллектуальных как "технологических" умений в их взаимосвязи (т.е. предсказание может быть на уровне описания или объяснения, или же включает опору на обе функции и, соответственно, на обе группы общеучебных умений); 4) ключевые компетенции в своей надпредметной части (в новых стандартах это отвечает метапредметным результатам) также соотносимы с соответствующими функциями научного знания. Упорядочивание, систематизация ключевых компетенций и



общеучебных умений и навыков относительно функций научного знания позволяет рассматривать их как относительно устойчивое множество и основание для решения вопроса о преемственности образовательных стандартов первого и второго поколений, поскольку психолого-дидактическая сущность последних рассматривается как универсальные учебные действия. Соотношение умений и действий (дидактического и психологического) можно описать следующим образом:

1. Умение есть форма предъявления действия и показатель его сформированности в деятельности ученика. Умение - показатель качества владения действием (действиями).
2. Умение действительно, действие выражено в умелости субъекта.
3. Умение и действие связаны неразрывно.
4. Умение - высшая форма реализации и материализации действия. Поэтому деятельность состоит в той же степени из операций и действий, как и из умений, наглядно свидетельствующих об их качестве (сформированности) в познавательной и практической деятельности ученика.
5. Универсальные умения (общеучебные умения и навыки) имеют в своей основе универсальные (универсальные учебные) действия, совокупность и си-

---

стема которых может иметь вариативный характер, зависящий от содержания учебных заданий.

6. Универсальность общеучебных умений и учебных действий в том, что они проявляются на социальном, образовательном и личностном уровнях.

Преемственность между стандартами первого и второго поколений в том, что "интегрирующим результатом образовательной деятельности является достаточная и необходимая компетентность выпускника".

Взаимосвязь школьных образовательных стандартов основана на:

- \* согласовании и взаимосвязи либо взаимодополняемости методологических оснований (деятельностный подход, культурно-историческая теория развития личности; компетентностный подход);
- \* едином понимании содержания образования в контексте дидактической теории (культурологической теории содержания образования);
- \* едином понимании учебных универсалий (общеучебных умений и навыков, универсальных учебных действий, ключевых компетенций и компетентностей) сквозь призму взаимосвязи операций, действий, умений, навыков и способов деятельности;
- \* использовании наиболее общих видовых структур познавательной деятельности, ориентации на формирование системности знаний учащихся в процессе изучения всех дисциплин.

Кроме требований к уровню подготовки учащихся по различным предметам, должно быть сформулировано то предметное и надпредметное содержание, которое и называется "образовательный стандарт общего среднего образования", сформированность которого у учащихся может быть проверена.

*Белогуров А. Ю.* Сегодняшний круглый стол является попыткой, и мне представляется, весьма удачной, осмыслить, с одной стороны, методологические основания реализации компетентностного подхода в процессе подготовки современного специалиста, с другой стороны, подвести некоторый итог исследованиям, которые ведутся в стенах МГГУ им. М. А. Шолохова в рамках разработки педагогических технологий работы со студентами. Безусловно, подобное осмысление опыта, полученного в течение последних нескольких лет, крайне необходимо. Компетентностный подход явился, по сути дела, инновационной моделью, которая "накладывается" на сложившуюся десятилетиями отечественную систему профессионального образования с целью приведения образовательной практики в соответствие с новыми социокультурными реалиями. Этот процесс происходит крайне болезненно, поскольку предполагает обоснование новаторских методологических, целевых, содержательных, технологических подходов к управлению профессиональным образованием. В сложившейся ситуации многие соискатели ученых степеней ринулись заполнить возникшую нишу. Не случайно, что нас буквально захлестнул шквал диссертаций по различным аспектам реализации компетентностного подхода в образовании. Причем в массе своей данные исследования не представляют попытки системного осмысления происходящих преобразований, возможных политических, социально-экономических, производственных рисков перехода отечественного образования на рельсы компетентностного подхода, а заостряют внимание на частных аспектах подготовки специалистов, доказывая локальным экспериментом эффективность реализации данного подхода. Позвольте не касаться анализа защищенных докторских и кандидатских диссертаций по данному направлению, их действительно огромное количество. Лишь скажу, что конкретных результатов от этих исследований крайне мало. Сегодня нужны масштабные, системные, независимые исследования,

---

позволяющие выделить те основополагающие ориентиры, реализация которых способна обеспечить прохождение точек развития отечественного образования. Такие методологические ориентиры сегодня были представлены в выступлениях академика РАО В. С. Лазарева, чл. -корреспондентов РАО А. А. Вербицкого, В. М. Монахова, профессоров В. Д. Нечаева и Р. С. Бозиева. Важно, чтобы в дискурсе обсуждения формировались те ключевые идеи, которые могут выступить действенной основой разработки технологических подходов. Что касается Московского государственного гуманитарного университета им. МАШолохова, то он может выступать интересной стажировочной площадкой по отработке технологий реализации компетентностного подхода, в рамках которой попытаться комплексно охватить решение следующих основных задач:

\* обучение студентов в соответствии с индивидуальными образовательными траекториями;

- \* развитие абстрактно-логического и практического мышления, способности к решению конкретных профессиональных задач;
- \* развитие творческого потенциала во всех сферах психической активности;
- \* развитие мотивации к учебной деятельности посредством психологически грамотной организации межличностных отношений между студентами и преподавателями;
- \* предоставление возможностей для усвоения учебного материала студентами с учетом доминирующих у них индивидуальных когнитивных стилей и стратегий;
- \* смещение приоритетов с лекционных форм обучения на самостоятельную работу студентов в процессе решения профессиональных и личностных проблем;
- \* формирование продуктивных коммуникативных, когнитивных и эмоциональных стереотипов;
- \* комплексное использование источников информации, объединяющих в себе слово, динамический образ, эмоцию;
- \* реализацию контекстного подхода к обучению, опирающегося на апелляцию к реалиям сегодняшнего дня;
- \* формирование механизмов самообучения и самовоспитания.

Осмысливая социокультурную ситуацию, в которой происходит развитие профессионального образования, полагаю, что успешное обновление педагогической действительности возможно в том случае, если практические преобразования будут иметь под собой прочный теоретический фундамент. В этом случае замысел не только состоится, но и приведет к подлинному, а не рекламному улучшению ситуации в отечественной системе образования.

***Материал к публикации подготовил А. Ю. Белогуров***