

**ЕДИНАЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВЫПУСКНИКА УНИВЕРСИТЕТА:
ПОНЯТИЕ, ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ И ОЦЕНКЕ**

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

**Государственный технологический университет
«Московский институт стали и сплавов»**

**повышение квалификации профессорско-преподавательского состава
по направлению
«Качество высшего и непрерывного профессионального образования»**

по программе

**«Проектирование компетентностно-ориентированных образовательных программ
двухурвневой подготовки по инженерным направлениям
(в национальном исследовательском технологическом университете)»**

раздаточный материал для проведения занятий по теме:

**Единая социально-профессиональная компетентность
выпускника университета:
понятие, подходы к формированию и оценке**

**Лектор: Зимняя Ирина Алексеевна
академик РАО, доктор психологических наук, профессор**

Москва 2008

СОДЕРЖАНИЕ

1. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ – НОВАЯ ПАРАДИГМА РЕЗУЛЬТАТА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (Зимняя И.А.)	3
2. ОБЩАЯ КУЛЬТУРА И СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА (Зимняя И.А.)	16
3. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД. КАКОВО ЕГО МЕСТО В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМАМ ОБРАЗОВАНИЯ (Зимняя И.А.).....	26
4. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЕДИНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ЦЕЛОСТНОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ (Зимняя И.А., Земцова Е.В.)	35
5. ЛИЧНОСТНАЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КАК РЕЗУЛЬТАТА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ (Зимняя И.А.)	45

1. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ – НОВАЯ ПАРАДИГМА РЕЗУЛЬТАТА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Происходящие в конце XX и начале XXI вв. существенные изменения характера образования (его направленности, целей, содержания) все более явно, согласно ст. 2 Закона РФ «Об образовании», ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста, что подчеркнуто в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [14]. Эти накапливающиеся изменения означают процесс смены образовательной парадигмы, что отмечается многими исследователями (В.И. Байденко, Г.Б. Корнетов, А.Н. Новиков, Л.Г. Семушина, Ю.Г. Татур и др.), хотя само понятие «парадигма» не всегда ими используется.

Понимая содержание понятия «парадигма», вслед за Т. Куном, [17] как «то, что объединяет членов научного сообщества» [17 с. 221], как «... всю совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т.д., которая характерна для членов данного сообщества» [17, с. 220], мы трактуем само понятие в самом широком смысле слова. Это позволяет не вдаваться в анализ специфики *научной* парадигмы, ее системы в развитии науки, тезиса несоразмерности теорий различных ученых и его критики, например, Х. Патиеном, Л. Лауданом [18]. Существенным для рассматриваемой позиции является положение Т. Куна, что «парадигмы дают ученым не только план деятельности, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана» [17, с. 143].

Правомерность такого расширительного толкования понятия «парадигма» и его экстраполяции на широкий спектр социальных явлений (соответственно, сюда может быть включено и образование) подтверждается высказыванием одного из значимых исследователей социальных наук К. Бейли [34]. Как отмечает К. Бейли, «парадигма. как используемый в социальной науке термин, есть некоторый перспективный фрейм (a perspective frame of reference) соотнесения для рассмотрения социального мира, состоящий из совокупности концептов и допущений» [34, с. 24] и далее «парадигма – это ментальное окно (mental window), через которое исследователь рассматривает мир» [34, с. 25].

Можно полагать, что в такой трактовке правомерно говорить не только о парадигме образования как целостного явления, но и парадигмах его составляющих, таких как цели, содержание, результат. Так, существующая долгие годы «ЗУН – парадигма результата» образования включает теоретическое обоснование, определение номенклатуры, иерархии умений и навыков, методик формирования, контроля и оценки. Эта парадигма принималась сообществом и до сих пор принимается некоторой его частью. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые, в части, с глобальной задачей обеспечения вхождения человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно- и социально-интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность». Это означало формирование новой парадигмы результата образования, к рассмотрению истории становления которой мы и переходим¹.

Прежде всего отметим, что ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) формировалось в 70-х годах в Америке [35] в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отметил Н. Хомский, «... мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим – слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае употребление является непосредственным отражением компетенции» [31, с. 9]. В

¹ Эта позиция нашла полное отражение в исследовании Л.К. Гейхман на материале анализа коммуникативной компетенции/компетентности [7].

действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. противопоставление, вводимое мною, связано с сосюрсовским противопоставлением *языка* и *речи*, но необходимо ... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов» [Там же, 10] (подчеркнуто – И.З.). Обратим здесь внимание на то, что именно «употребление» – есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности» в реальности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека. В то же время (1959) в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence», категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию [36].

Таким образом в 60-х годах прошлого века уже как бы было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее и трактуется нами как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека.

При этом отметим, что сами понятия «компетенция», «компетентность» и производное «компетентный» широко использовались и ранее – в быту, литературе, его толкование приводилось в словарях. Так, например, в «Кратком словаре иностранных слов» (М., 1952 г.) приводится следующее определение: «компетентный (лат *competens, competentis* надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо».

Анализ работ по проблеме компетенции компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволяет условно выделить три этапа становления СВЕ-подхода в образовании.

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

– Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуются использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности [26]. Это такое явление, которое «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» [26 с. 253]. При этом как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [Там же, с. 258].

Ниже приводится в сокращении список 39 видов компетентностей, текстуально по Дж. Равену [26, с.281–296]:

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- поиск и использование обратной связи;
- уверенность в себе;
- самоконтроль;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;

- склонность к размышлениям о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление;
- готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование, окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- знание того, как использовать инновации;
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспектив;
- настойчивость;
- использование ресурсов;
- доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- способность принимать решения;
- персональная ответственность;
- способность к совместной работе ради достижения цели;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъектной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием [26, с. 281–296].

Обращает на себя внимание широкая представленность в различных видах компетентности категорий «готовность», «способность», а также фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность». Последнее детально сейчас изучается в плане компетентности [27].

Исследователи и в мире, и в России начинают не только исследовать компетенции, выделяя от 3-х до 39 (Дж. Равен) видов, но и строить обучение, имея в виду ее формирование как конечный результат этого процесса (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская). Исследователи для разных деятельностей выделяют различные виды компетентности. Например, для языковой компетенции/компетентности Совет Европы (1990) выделяет стратегическую, социальную, социолингвистическую, языковую и учебную.

Существенно подчеркнуть, что в России в 1990 году вышла книга Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где на материале педагогической деятельности компетентность рассматривается как «свойство личности». Профессионально-педагогическая компетентность, по Н.В. Кузьминой, включает пять элементов или видов компетентности [15, с. 90]. Они суть:

1. «Специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины.
2. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся.
3. Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направлений учащихся.

5. Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности» [15, с. 90].

В это же время в социальной психологии появляется книга Л.А. Петровской «Компетентность в общении», где не только рассматривается сама коммуникативная компетентность, но и предлагаются конкретные специальные формы тренингов для формирования этого «свойства личности» [25].

– Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В структуре профессиональной компетентности учителя А.К. Маркова выделяет четыре блока:

а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;

в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией;

г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями» [19, 20, с. 7].

В более поздней работе А.К. Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные *виды* профессиональной компетентности [21, с. 34, 35].

В этот же период Л.М. Митиной было продолжено исследование Л.А. Петровской в плане акцента на социально-психологический (конфликтология) и коммуникативный аспекты компетентности учителя. Согласно Л.М. Митиной, ... понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [26, с. 46]. Соответственно, автор выделяет две подструктуры: деятельностьную и коммуникативную. Интерес представляет разработка и собственно социальных компетенций. На материале изучения новой для России этого периода профессиональной деятельности – социальной работы И.А. Зимняя предлагает три основания ее рассмотрения. Первое соотносится с собственно личностной характеристикой социального работника. В ней одним из определяющих критериев является соответствие гуманистического потенциала данному роду деятельности. Вторым – *компетентность* социального работника, включающая специальные знания и умения не только в конкретной области работ (например, образование), но и в тех ее сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны (например, семейные отношения). Третьим основанием предлагаемого подхода к общей характеристике социального работника является его умение устанавливать адекватные межличностные и конвенциональные отношения в различных ситуациях общения» [12, с. 13].

Показательно, что в работах этого периода понятие компетентность трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и как только одна из его составляющих.

Отметим здесь общий большой вклад в разработку проблем компетентности в целом, именно отечественных исследователей Н.В. Кузьминой, Л.А. Петровской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.П. Алексеевой, Н.С. Шаблыгиной и др.

Третий этап развития СВЕ-подхода значимо характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны (!) рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [10, с. 37], определил по сути основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку 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 справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [10, с. 37].

В этом же году на симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996) [38] по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. В обобщающем докладе В. Хутмахера (Mr Walo Hutmacher) было отмечено, что само понятие *компетенция*, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно *до сих пор точно не определено*. Тем не менее, как отметил докладчик, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Вслед за Н. Хомским, В. Хутмахер подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии ...» [38].

Отметив, что основной разработчик компетенций 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.), В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [38 с. 11].

Эти компетенции следующие:²

- «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственным, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – *resurgence*) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

- компетенции, относящиеся к владению (*mastery*) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [38, с. 11].

Очевидно, что ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. При этом интересно отметить, что наряду с понятием «компетентность», а иногда как его синоним выступает «базовый навык». Так, один из участников проекта ДЕЛФИ Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые содержательно могут интерпретироваться как компетентности. Согласно Б. Оскарссону, они объемны, «они развиваются в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетентности включают, помимо прочего, способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки» [24, с. 42]. К таким базовым навыкам, С. Шо в 1998 году согласно Б. Оскарссону, отнес: «*основные навыки*», например, грамота, счет; «*жизненные навыки*», например, самоуправление, отношения с другими людьми; «*ключевые навыки*»,

² Изложение положений доклада в моем переводе (И.А. Зимняя)

например, коммуникация, решение проблем; «*социальные и гражданские навыки*», например, социальная активность, ценности; «*навыки для получения занятости*», например, обработка информации; «*предпринимательские навыки*», например, исследование деловых возможностей; «*управленческие навыки*», например, консультирование, аналитическое мышление; «*широкие навыки*», например, анализирование, планирование, контроль» [24, с. 43]. Более того, компетентности соотносятся не только с базовыми навыками, но и с ключевыми квалификациями. При этом важно, я бы сказала, компетентностное определение базовых навыков. «Это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни» [24, с. 44].

В этом широком контексте трактовки компетенции/компетентности в мире продолжается работа по изменению содержания стандартов и процедуры аттестации преподавателей, в частности и прежде всего иностранного языка. В этом же контексте в России в 2001 году в тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность [29]. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя (хотя разумеется речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания–умения–навыка. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [29, с. 14].

Такое широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики. Об этом же свидетельствует и приводимое А.В. Хуторским содержание основных ключевых компетенций, в перечень которых входят: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная компетенция [33, с. 9, 10; см. также 32].

Для того, чтобы как-то упорядочить последующую трактовку компетентностей, разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают разграничение компетентностей по сферам, полагая, 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)» [29 с. 15].

Проведенный анализ развития СВЕ-подхода показывает, что в настоящее время образование, на мой взгляд, столкнулось с достаточной трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания этого понятия, так и оснований разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов. Это, в свою очередь, затрудняет и разработку подходов (процедур, критериев, инструментов) к их оценке как результату образования. В этих целях нами предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать *основания группировки* ключевых компетенций, во-вторых,

определить некоторую основную, необходимую их *номенклатуру* и, в-третьих, определить входящие в каждую из них *компоненты* или виды компетентностей.

Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетенций послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (ВН. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций нами были разграничены три основные группы компетентностей:

- компетентности, *относящиеся к самому себе* как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, *относящиеся к взаимодействию* человека с другими людьми;
- компетентности, *относящиеся к деятельности* человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах.

Такая группировка позволила структурировать существующие подходы к названию и определению ключевых компетенции/компетентности и представить их совокупности схематически (см. табл. 1).

Таблица 1 - Группировка сформулированных ранее в работах компетентностей (их видов), предлагаемым по трем основаниям: субъект, субъектно-субъектное взаимодействие, деятельность.

	Дж. Равен (1984)	Н.В. Кузьмина 1990	А.К. Маркова		Г.Э. Белицкая 1995 (зарубежн. опыт)	Совет Европы 1996	В.А. Кальней С.Е. Шишов* 1998	«Стратегия модернизаци и» 2001	Н.В. Кузьмина, 2001 проф. пед. компетент.	А.В. Хуторский 2002	Клаус Скала 2003
Субъект-личность	39 мотивированных способностей (ценностей) или видов компетентностей, типа «уверенность в себе», «поиск и использование обратной связи» «адаптивность», «настойчивость», «использование ресурсов» и т.д. Трудно классифицируемые по этим трем основаниям, ибо преимущественно они личностные	аутопсихологические;	профессиональные позиции	личностная, индивидуальная;	способность интегрировать знания; концептуальная; эмоционально-перцептивная;	способность учиться; саморазвитие;	бытовая;	познавательная; бытовая; культурно-досуговая;	знание достоинств и недостатков собственной деятельности	ценностно-смысловая; общекультурная; личностная;	самовоспитание и саморефлексия; способность социального диагноза;
Субъект-субъектное взаимодействие		дифференциально-психологические; социально-психологические;		социальная;		социально-политическая; способность жить в многокультурном обществе; коммуникативная;	гражданская;	гражданско-общественная;	дифференциально-психологическая; социально-психологическая;	коммуникативная;	ведение разговора; способность работать в команде; управление рабочими процессами; организационная;
Деятельность		методические; специальные и профессиональные компетенции	профессиональные знания профессиональные умения	специальная;	компетенция в определенных сферах деятельности;	работа с информацией;	профессиональная;	социально-трудовая;	знание предмета; знание методов;	учебно-познавательная; информационная; социально-трудовая;	компетенция в коммуникации (работе) с новыми медийными средствами internet, E-mail и др.

* Мониторинг качества образования. – М., Вологда, 1998.

Анализ предлагаемых многими авторами трактовок компетентности, представлены в логике названных выше трех оснований их группировки (с учетом теоретического обоснования) позволяет определить нижеследующую номенклатуру: а) самих компетенций и б) набора входящих в каждую из них компонентов. При этом, принимая во внимание, что компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека, обозначим, очертим сначала круг этих основных компетенций, имея в виду их дальнейшие проявления как в качестве компетентностей. Всего выделяем 10 основных компетенций (видов).

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:

– компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

– компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

– компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;

– компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

– компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы

– компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

– компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека

– компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

– компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

– компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет технологиями

Если представить эти компетенции как актуальные компетентности, то очевидно, что последние будут включать такие характеристики, как а) *готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) *владение* знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); д) *эмоционально-волевая* регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Такая трактовка компетентностей в совокупности их характеристик может быть представлена схематически (табл. 2), где последние рассматриваются в качестве общих ориентированных критериев оценки содержания компетентности.

Таблица 2

Ориентировочные критерии компетентности	Готовность к актуализации компетентности	Знания (когнитивная основа компетенции)	Опыт использования знаний (умения)	Отношение к процессу, содержанию и результату компетентности	Эмоционально-волевая саморегуляция
Здоровьесбережения					
Ценностно-смысловая					
Гражданственность					
Саморазвитие самосовершенствование					
Интеграции знаний					
Социального взаимодействия					
Общения					
Решения познавательных задач					
Предметно-деятельностная					
Информационно-технологическая					

Предложенное выше рассмотрение компетенции/компетентности в общем плане становления компетентностного подхода к образованию (СВЕ) свидетельствует, как это отмечается всеми исследователями, об очень большой сложности их измерения и оценивания. В то же время существующие решения, сопоставления оценки компетентности с оценкой общей культуры человека, его воспитанности позволяют оптимистически решать эту проблему, проблему связанную с повышением качества образования в общем контексте его гуманизации и определения новой парадигмы результата образования.

Литература

1. Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. – М.: НИИВО, 1994.
2. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.

3. Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара, 2001.
4. Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности//Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995.
5. Берестова Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд психол. наук. – М., 1994.
6. Взаимосвязь общей и профессиональной культуры педагога как фактор повышения педагогической квалификации//Сб. науч. трудов. – Санкт-Петербург, 1992.
7. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Автореф. дисс на соиск. уч. степени д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
8. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
9. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика/Под науч. ред. Н.А. Селезнева и А.И. Субетто. Кн. 6. – М., 2002.
10. Делор Ж. Образование: сокровище. UNESCO, 1996.
11. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования//Образование и наука. 2002. № 2(14).
12. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность//Социальная работа/Отв. ред. И.А. Зимняя. Вып. №2. – М., 1992.
13. Зимняя И.А. Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности//Сб. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания/Под общ. ред. И.А. Зимней. – М., 2003.
14. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
15. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
16. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина). Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.
17. Кун Т. Структура научных революций. – М., 1975.
18. Лаудан Л. Наука и ценности//Современная философия науки. Хрестоматия. – М., 1994.
19. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя//Советская педагогика. 1990. № 8.
20. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
21. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
22. Митина Л.М. Психология профессионального развития. – М., 1998.
23. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия. Векторы развития. – М., 2000.
24. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/ Оценка качества профессионального образования. Доклад 5/Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.
25. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.
26. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. (англ. 1984).
27. Ромек В.Г. Уверенность в себе: этический аспект//Журнал практического психолога. 1999. № 9.
28. Семушина Л.Г. Кагерманьян В.С., Жукова Е.С., Иванова Л.Н., Карпнюк Г.А., Леонтьева М.Ф. и др. Разработка методики контроля готовности к профессиональной деятельности студентов средних специальных учебных заведений. – М., 2001.
29. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
30. Татур Ю.Г. Образовательная система России. Высшая школа. – М., 1999.
31. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972 (англ. 1965).
32. Хуторской А.В. (редактор составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». – М., 2002.
33. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» WWW/eidos.ru/news/compet/htm.
34. Bailey K.D. Methods of Social Research N-Y., London. 1982.

35. Isaeva T.E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence – Based approach to its Structure//Преподаватель высшей школы в XXI веке. Тр. Международной научно-практической интерконференции. – Ростов-на-Дону, 2003.
36. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 1959, №66.
37. Скала К., Социальная компетенция. Ключевые компетенции. WWW.uni-protokolle.de/Forum/25, 2003 (на немецком языке)
38. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

2. ОБЩАЯ КУЛЬТУРА И СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА*

Ориентация российского образования на общекультурное развитие обучающихся, как известно, исторически является одной из его приоритетных позиций. Она находит отражение и в тексте современного Закона РФ «Об образовании» (ред. 2002 года), где отмечено, что «общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в отечестве...» [7 с. 7]. В то же время и профессиональные образовательные программы также направлены на последовательное повышение ранее сформированного образовательного уровня. Другими словами, задача формирования общей культуры и ее упрочивания является общей для всей системы российского образования. Это его непреходящая ценность.

В ранее проводимом нами исследовании [12] была предпринята попытка соотнести определенные показатели общей культуры человека с требованиями государственного образовательного стандарта, что свидетельствовало о реалистичности и практикоориентированности решения этой задачи. Однако в последнее десятилетие во всем мире и в России требования к результату общего и особенно высшего профессионального образования в силу целого ряда причин формулируются исключительно в категории компетенции/компетентности¹. Проведенный в 2003 году анализ сложившейся ситуации в образовании позволил предложить следующую ее характеристику: «ключевые компетенции – суть новая парадигма результата образования» [14]. Впоследствии анализ работ большинства исследователей этой проблемы (В.И. Байденко [1, 2], В.А. Болотов, В.В. Сериков [3], Дж. Равен [20, 21], В. Хутмахер [26], А.В. Хуторской [24], В.Д. Шадриков [25] и др.) позволил зафиксировать основные позитивы новой парадигмы. Эти позитивы заключаются прежде всего в том, что в определении результата образования были поставлены следующие акценты:

- на практику применения знаний, выработку операциональной, технологической составляющих, а не только на сами знания (не только «ЧТО», но и «КАК»);
- на сложную, интегративную (когнитивно-эмоциональную, ценностно-мотивационную, регулятивную) природу результата образования;
- на формируемость личностного качества как сложного новообразования [14, 15].

Однако при несомненно положительной оценке переориентации определения результата образования возникает вопрос, как формируемые в результате образования компетенции/компетентности соотносятся с общей культурой человека – являются ли они ее составляющими, заменяют ли они ее или они сосуществуют с ней, находясь в отношении рядоположения, соположения или соподчинения и др. Этот вопрос особенно актуален для рассмотрения связи общей культуры и единой результирующей образования – социально-профессиональной компетентности, определение и теоретическое обоснование которой будут приведены ниже.

Ответы на поставленные вопросы требуют прежде всего исходного для данного рассмотрения определения общей культуры человека в широком контексте толкования культуры². Полагаю, что этот контекст красноречиво задан В.П. Зинченко «живыми

* Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – № 11. – 2005.

¹ Эти термины пока используем без разграничения, оно будет приведено ниже.

² В данной статье не рассматривается содержание разных подходов к трактовке культуры, представленное в работах А.И. Арнольдова, В.С. Библера, С.Н. Иконниковой, Г.Л. Ильина, М.С. Кагана, Л.П. Когана, М. Коула и С. Скрибнера, Ю.М. Лотмана и многих других, подчеркивается только многогранность и всесторонность ее векового изучения.

метафорами»-высказываниями великих писателей, поэтов, философов, мыслителей (приводятся по тексту В.П. Зинченко) [17 с. 182–183].

- Рост мира – есть культура (А. Блок);
- Культура – это язык, объединяющий человечество (П. Флоренский);
- Культура – это среда, растящая и питающая личность (П. Флоренский);
- Культура – это усилие человека быть (М. Мамардашвили);
- Культура – это заклятие хаоса (А. Белый);

В предложенном в 1995 г. (к 90-летию Д.С. Лихачева) проекте Декларации прав культуры подчеркивается, что «культура является определяющим условием реализации созидательного потенциала личности и общества, формой утверждения самобытности народа и основой духовного здоровья нации, гуманистическим ориентиром и критерием развития человека и цивилизаций» [6 ст. 2, с. 12] (выделено мною – И.З.). Красноречива в этом плане метафора относительно связи образования и культуры. Как отмечает автор метафоры и одной из концепций современного образования В.Ф. Сидоренко, они совместно образуют «большое дыхание», ритмичное действие, аналогичное вдоху и выдоху: «“Для себя”, – образование – образ культуры, “для культуры” оно – образование культуры, точнее, ее воспроизводство через образование, а “для социума” – это его “легкие”. На “вдохе” образование втягивает в себя культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само становясь особой формой и образом культуры. На “выдохе” культура воспроизводится, давая социуму культурную форму и дееспособность» [21].

Во многих современных регламентирующих образование документах имплицитно эти же положения, а именно то, что система образования есть та среда, где происходит дальнейшее (после семьи) «вращивание» человека, осуществляется «вхождение» внешнего, социального во внутреннее, психическое, т.е. происходит интернализация основного содержания культуры, ее присвоение обучающимся. По определению А.С. Запесоцкого, происходит «референтация» образовательного пространства [8 с. 191]. При этом, как справедливо отметил В.П. Зинченко «человек может находиться в культуре и оставаться вне ее, может быть таким же пустым местом, как для него культура, смотреть на нее невидящими глазами, проходить сквозь нее как сквозь пустоту, не “запахкавшись” и не оставив на ней своих следов» [17 с. 185]. Как справедливо отмечает на основе глубокого системного анализа множества подходов к культуре А.С. Запесоцкий, существует несколько сотен ее определений [8 с. 149]. Анализ их содержания позволил автору зафиксировать феноменологическую сущность культуры «... как совокупности ценностей, норм, идеалов, характерных для социальной общности (этноса, нации, общества), зафиксированных и закреплённых в текстах, преданиях, обычаях, традициях и обеспечивающих смысл существования человека и общества» [8 с. 150–151]. Отметим, что это – общая социальная характеристика культуры, тогда как для ее собственно психологического толкования необходимо включение самого человека как субъекта культуры, как субъекта ее присвоения и развития. В силу этого в вышеприведенное определение культуры необходимо добавить, что это ... совокупность ценностей, норм и идеалов ..., присвоенная и используемая человеком в процессе его активной жизнедеятельности и во взаимодействии с другими людьми. При этом большинством исследователей культуры отмечается активная, деятельностная сущность присвоения этой «совокупности» человеком в процессах ее опредмечивания и распределмечивания.

На основе такого толкования сущности общей культуры человека остановимся на ее понимании, разработанном нами [10, 11, 12] на основе личностно-деятельностного подхода [9, 13]. При этом сразу же подчеркнем, что общая культура человека есть единое целое, включающее: а) внутреннюю культуру, определяемую собственно личностными, деятельностными и интерактивными особенностями человека, воспитанными в семье и

системе образования и б) образованность как освоенную совокупность знаний, характеризующуюся системностью, широтой, всесторонностью и глубиной.

С позиций личностно-деятельностного подхода в содержании общей культуры могут быть выделены шесть основных направлений, которые представляют три глобальных плана ее рассмотрения: план культуры личности, план культуры деятельности и план культуры социального взаимодействия человека с другими людьми. Эти шесть направлений, представляющие три плана общей культуры, суть следующие: культура отношения и культура саморегуляции – культура личности; культура интеллектуальной деятельности и культура предметной деятельности – культура деятельности; культура поведения и культура общения – культура социального взаимодействия (см. нижнюю часть схемы на стр. 12). Каждое из этих направлений выделяется в качестве автономного, самостоятельного в общей системе их взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимодействия достаточно условно. В тоже время явна их разновекторная направленность. Так, культура отношения, культура интеллектуальной деятельности и культура саморегуляции образуют внутренний, интеллектуально-аффективно-волевой, ценностно-смысловой пласт общей культуры человека. Культура предметной деятельности, культура поведения и культура общения представляют собой внешний контур, в реализации которого выявляются особенности внутреннего. Анализ приводимых многими исследователями толкований культуры позволяет выделить также основные ее составляющие. Они рассматриваются нами в рамках каждого из шести вышеназванных направлений культуры как присущие человеку, находящемуся на каждой ступени образования. В качестве таких составляющих были определены: понимание мира, (осмысление); знание мира и себя в нем; умение; творческое преобразование или творение и готовность человека к дальнейшему развитию. (Показательно сопоставление определения этих составляющих с такими терминами как «делание», «творение» (В.Т. Кудрявцев), «умелость» (В.Т. Кудрявцев, Э. Эриксон).

В продолжение этой линии исследования были выделены семь (на наш взгляд, определяющих) характеристик взрослого культурного человека (студента) [10, 11, 12]. Они могут выступить в качестве положений преамбулы государственного образовательного стандарта, соотносимых с общекультурными характеристиками, ожидаемыми от взрослого человека современным обществом. (Важно, как будет показано ниже, что эти характеристики лежат в основе содержания формируемой социально-профессиональной компетентности.)

Итак полагаем, что культурного взрослого человека характеризует:

- уважение Достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разнообразных ситуациях социального взаимодействия (бытового, профессионального, общественного), т.е. культура личности, саморегуляции;

- адекватность человека (внешний вид, манера поведения, общение) ситуациям бытового, профессионального, общественного взаимодействия, т.е. культура быта, труда, отдыха, здорового образа жизни, общения;

- соблюдение этно-социокультурных традиций, обычаев, норм, этикета в моно- и кросскультурном взаимодействии, т.е. культура нормативного поведения, этикета, отношения, социального взаимодействия;

- актуальная готовность использования общекультурного индивидуального фонда знаний (гуманитарных, естественнонаучных, экономических, политических, правовых и т.д.), сформированного содержанием полного среднего и высшего образования в процессе решения задач социального взаимодействия, т.е. культура интеллектуальной и предметной деятельности, культура интеллекта;

- ненасыщаемость потребности удовлетворения и продолжения личностного социокультурного (нравственного, интеллектуального, эстетического и т.д.) развития и саморазвития, т.е. культура саморегуляции, личностного самоопределения;

–ориентировка в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны, общества; в основных направлениях истории и сохранения культурной жизни мира, страны, (живопись, музыка, литература, архитектура и т.д.), т.е. общецивилизационная культура;

–социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благополучие других, т.е. культура социального бытия.

Такова в целом предлагаемая нами трактовка общей культуры человека. Рассмотрим теперь само понятие компетентность вообще и социально-профессиональная компетентность специалиста, в частности [подробнее см. 14, 15, 16]. Придерживаясь трактовки компетенции, предложенной еще Н. Хомским [23], и разграничивая понятия «компетенция» и «компетентность» по основанию потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное (подробнее см. [14]), под «компетентностью» мною понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество.

В настоящее время во многих работах термином «компетенция»/«компетентность»* обозначаются самые разные явления: умственные действия (процессы, функции), личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации (установки, диспозиции), особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, практические умения, навыки и т.д. Наиболее полно эта полисемия находит отражение в Tuning Project [27] (далее ТР). В нем компетенции представлены следующим образом: инструментальные, включающие когнитивные, методологические способности, технологические и лингвистические умения; межличностные компетенции, связанные со способностью выражать чувства, способность к критике и самокритике; а также социальные умения, такие как умение работать в команде и т.д.; и системные компетенции как умения и способности, касающиеся целых систем. ТР представляет действительно всеохватывающий перечень умений и способностей, которыми должен характеризоваться выпускник. В нем действительно представлена логика их группировки. Однако, принимая во внимание положение самих разработчиков ТР, что «очевидно, существует множество разных возможных классификаций» и что «общепризнанно, что ни одна из них не совершенна» [27], можно подойти к рассмотрению и затем моделированию всей совокупности так называемых «компетенций» с несколько другой стороны. Полагаем, что это рассмотрение может быть с позиции: а) их уровня сопяженного соподчинения, б) выделения целого, единого и парциального, в) доминирования процессов либо развития, либо формирования для каждой из групп компетентностей, г) определения в качестве парциальных (тем более – единой целостной) компетентностей самих формируемых качеств, а не присущих человеку как представителю *homo sapiens* интеллектуальных процессов и индивидуально-психологических свойств. Последние в то же время должны последовательно развиваться, чтобы обеспечить формирование парциальных компетентностей.

Проведенное исследование этой проблемы позволяет полагать, что в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество может быть определено как целостная социально-профессиональная компетентность человека. При этом сама идея целостности при рассмотрении компетенции/компетентности фиксируется многими исследователями (В.А. Болотов, В.В. Сериков [3], разработчиками стратегии модернизации содержания общего образования [22] и т.д.). Однако целостность применительно к социально-профессиональной компетентности как единому целому качеству фиксируется нами впервые. В таком понимании социально-профессиональная компетентность человека

* Как правило, авторы не разграничивают эти понятия, см., например [5].

есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций. Социально-профессиональная компетентность проявляется в действиях, деятельности, поведении, поступках человека.

В общем виде целостная социально-профессиональная компетентность может быть представлена в виде идеализированной модели. Определенным подспорьем для такого представления, с одной стороны, является высказанная Дж. Равеном [19, 20] мысль об уровневости проблем, решению которых должны соответствовать определенные компетентности; с другой, – то, что обозначаемые им термином «компетентности» явления представляют собой множества и подмножества.

В предлагаемой модели три уровня (см. верхнюю часть схемы на стр. 12). Прежде всего отметим, что социально-профессиональная компетентность как целостное личностное качество человека основывается на определенном уровне развития его интеллектуальных, и прежде всего мыслительных действий, таких как анализ, синтез, сравнение, систематизация, обобщение и др.; на общебиологическом свойстве опережения и вероятностного прогнозирования действительности; на целеполагании и соотношении цели как образа результата с ее реализацией. Будем рассматривать эти процессы (умственные действия) как исходную, базовую, облигаторную предпосылку формирования социально-профессиональной компетентности. Это первый уровень всей модели.

Второй, не менее важной облигаторной составляющей, также являющейся исходной, базовой для формирования социально-профессиональной компетентности, является совокупность необходимых для реализации профессиональной деятельности личностных свойств человека, таких как целеустремленность, организованность (внутренняя упорядоченность) и ответственность. Здесь необходимо отметить, что ответственность в настоящее время рассматривается как неотъемлемая часть человеческого достоинства (Self-esteem) в Калифорнийской психологической школе. На этой основе интеллектуального и личностного развития, начиная с семьи, дошкольных учреждений, школы, а затем профессиональных учебных заведений среднего и высшего образования формируются социальные и профессиональные компетентности. Они составляют единое целое – личностное качество человека как специалиста. Соответственно, можно говорить о целостной компетентности и парциальных компетенциях, входящих в нее с «пояснительными определениями». Мною ранее было предложено структурирование по трем основаниям номенклатуры таких частных, парциальных социальных компетентностей, которые и являются составной частью всей целостной социально-профессиональной компетентности (подробнее см. [14, 15, с. 21–22]). Теоретической основой выделения групп ключевых социальных компетентностей 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 нами были разграничены три основные группы компетентностей, относящиеся:

- к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- к взаимодействию человека с другими людьми;
- к деятельности человека, проявляющейся во всех ее типах и формах.

Отметим здесь еще раз, что компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) выявляются в компетентностях человека.

Наряду с социальной частью единой социально-профессиональной компетентности в ней представлена и деятельностная, т.е. собственно профессиональная как основанная на системных междисциплинарных, структурированных знаниях; множестве разноуровневых умений, саморегулируемых по их применению на практике, например, умений проектировать, диагностировать, исследовать, рассчитывать, конструировать и т.д. При этом подчеркнем еще раз, что в общем корпусе целостной социально-профессиональной компетентности выделяются интеллектуально-личностная предпосылочная база, которая развивается на каждой образовательной ступени на основе того, что было развито на предыдущей, и ядерная основная часть, которая формируется в образовательном процессе применительно к специфике и задачам получаемой профессии. В нее входят собственно социальные и профессиональные компетентности, каждая из которых представляет собой множество с целой номенклатурой подмножеств, что красноречиво показано в проектах ГОС ВПО для профессиональных компетентностей СВ. Коршуновым [18] и И.Г. Галяминой [4].

В целом, идеализированная модель целостной социально-профессиональной компетентности содержательно представлена четырьмя разнопорядковыми блоками. Другими словами, социально-профессиональная компетентность включает следующие четыре блока:

Базовый – интеллектуально-обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В соответствии с этим блоком выпускник образовательного учреждения (вуза) должен характеризоваться как минимум нормой развития таких мыслительных действий (умственных операций), как:

- анализ, синтез;
- сопоставление, сравнение;
- систематизация;
- принятие решения;
- прогнозирование;
- соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

Личностный, в рамках которого человеку должны быть присущи (или он должен характеризоваться ими) такие личностные свойства, как:

- ответственность;
- организованность;
- целеустремленность.

Социальный – социально-обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом. В соответствии с этим блоком выпускник должен быть способным;

- организовывать свою жизнь в соответствии с социально-значимым представлением о здоровом образе жизни;

- руководствоваться в общежитии правами и обязанностями гражданина;

- руководствоваться в своем поведении ценностями бытия (жизни), культуры, социального взаимодействия;

- выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования);

- интегрировать знания в процессе приобретения и использовать их в процессе решения социально-профессиональных задач;

- сотрудничать, руководить людьми и подчиняться;
- общаться в устной и письменной форме на родном и иностранном языках;
- находить решения в нестандартных ситуациях;
- находить творческие решения социальных и профессиональных задач;

- принимать, сохранять, обрабатывать, распространять и преобразовывать информацию (библиотечные каталоги, информационные системы, интернет, электронная почта и др.)

Профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. В соответствии с этим блоком выпускник должен уметь решать профессиональные задачи по специальности, предназначению. Эти задачи, согласно, например, СВ. Коршунову [18], могут быть инвариантными в области деятельности и специальными, например, производственно-технические, расчетно-проектные, экспериментально-исследовательские, эксплуатационные.

Предлагаемая идеализированная модель социально-профессиональной компетентности, соотносясь по номенклатуре входящих в подмножества видов компетентностей со многими из разработанных в проекте Turning [27], принципиально отличается следующим:

- в предлагаемой нами модели выделены не рядоположенные группы компетентностей, а соподчиненные: базовые, предпосылочные (интеллектуальные способности, личностные свойства) и ядерные (социальные и профессиональные) компетентности;

- социальные и профессиональные компетентности являются перекрывающимися, что находит отражение в названии таких социальных компетентностей, как например, «отношение человека к деятельности»;

- данное модельное представление показывает, какие уровни целостной социально-профессиональной компетентности должны развиваться на основе психологических законов психического и личностного развития человека, а какие должны формироваться на основе психологических закономерностей освоения деятельности (в том числе профессиональной) и становления ее субъекта – самого студента;

- в представленной модели разграничиваются понятия «интеллектуальные способности», «личностные свойства» и «социально-профессиональные личностные качества», где качество есть формируемая характеристика меры соответствия проявления какого-то явления, процесса заданному или задаваемому эталону.

Представленная идеализированная модель целостной социально-профессиональной компетентности может, во-первых, рационализировать и упорядочить множества и подмножества формируемых ядерных социальных и профессиональных компетентностей, разграничив задачи – что надо развивать (доразвивать) специальными заданиями, а что надо формировать в качестве практического результата образования. Другими словами можно сказать, что:

Социально-профессиональная компетентность – это совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом;

Социально-профессиональная компетентность – это совокупное, формируемое на базе интеллектуальных (в частности, мыслительных) способностей и личностных свойств личностное качество человека, позволяющее определить его как компетентного в своей области;

Социально-профессиональная компетентность в ее модельном представлении включает несколько блоков: два базовых – блок интеллектуальных, мыслительных действий как характеризующих человека способностей и блок личностных свойств как развиваемых в процессе обучения бытийных характеристик человека. Эти два блока служат базой, предпосылкой формирования социально-профессиональной компетентности; они должны быть сформированы до профессионального обучения, в котором они только развиваются. И третий блок модели представляет собой взаимоперекрывающиеся, взаимосвязанные множества социальных и профессиональных компетентностей, где профессиональные

последовательно формируются в соответствии с ГОСами, а социальные – с учетом специфики профессиональной деятельности, к которой готовится специалист.

При этом необходимо отметить фиксированную в 2003 г. [14] трактовку компонентной структуры компетентности, согласно которой: а) компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя; б) компетентность включает эмоционально-волевую регуляцию ее поведенческого проявления; в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации и г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации.

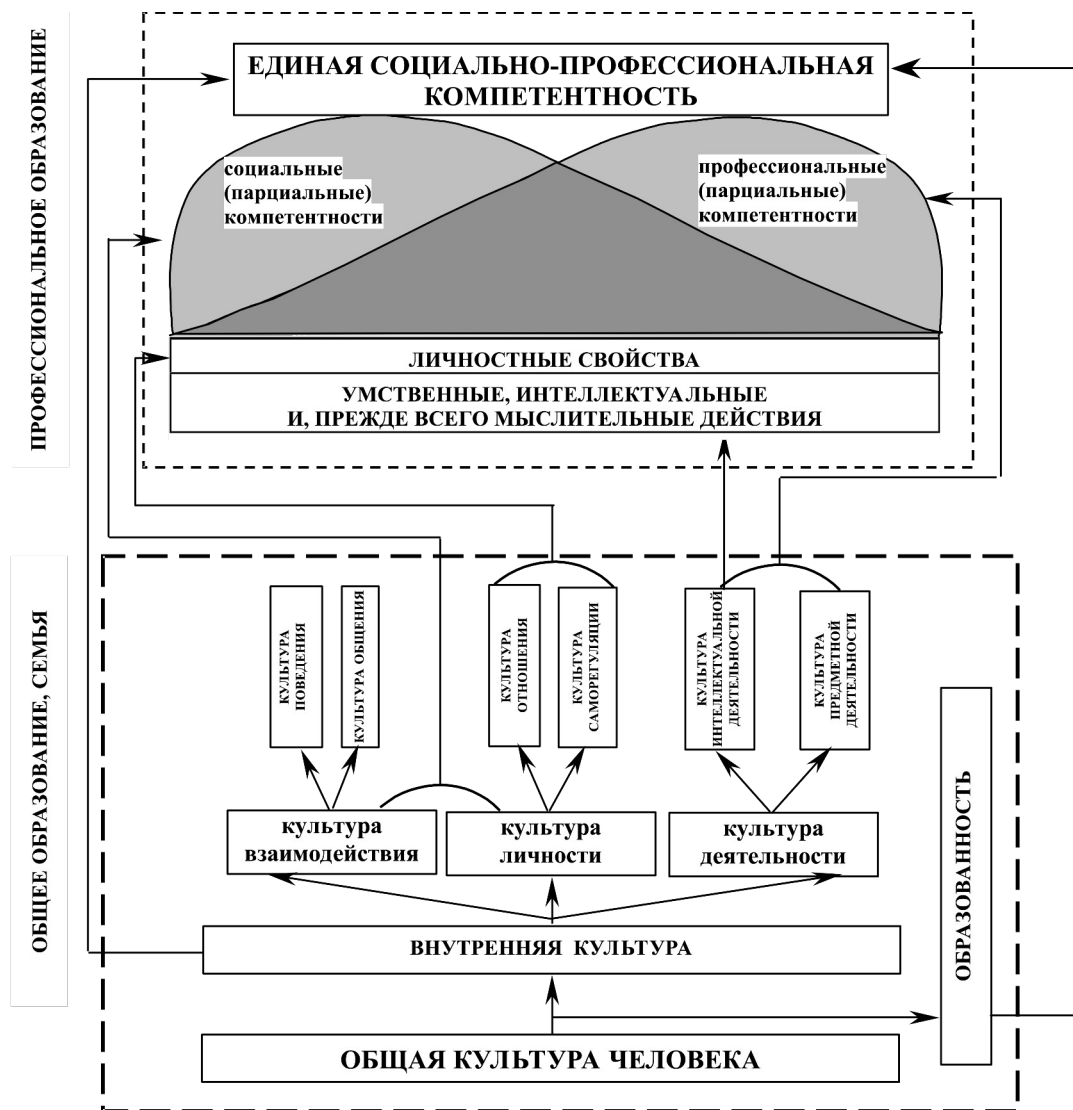


Схема 1 - Взаимодействие общей культуры и социально-профессиональной компетентности человека

Представленное выше содержание 1) общей культуры человека, включающей внутреннюю культуру и образованность как освоенность знаний и 2) социально-профессиональной компетентности позволяет дать их сопоставительное определение. Общая культура человека – это способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций в процессе и результате их распрямечивания и последующего опредмечивания и проявляющийся во всех

формах его поведения. Социально-профессиональная компетентность – это сформированное на основе общей культуры человека его качество, обеспечивающее возможность решения социально-профессиональных задач, адекватно возникающим штатным и нештатным ситуациям. При этом каждая входящая в единую социально-профессиональную компетентность парциальная социальная компетентность проявляет весь потенциал общей культуры человека. Другими словами, если общая культура человека – это социально-детерминированный способ жизнедеятельности человека, то социально-профессиональная компетентность есть проекция этого способа на определенную сферу, область деятельности.

В предложенной схеме представлены оба рассматриваемые явления – общая культура (нижняя часть схемы) и единая социально-профессиональная компетентность (верхняя часть схемы) – в их взаимодействии и взаимосуществовании. Преимущество данного схематического представления этого взаимодействия заключается в том, что оно:

- показывает внутреннюю неразрывную связь общей культуры человека (как единства внутренней культуры и образованности) и формируемых социально-профессиональных компетентностей;

- показывает надстроечную природу формируемых компетентностей по отношению к общей культуре человека;

- иллюстрирует хронологический, генетический приоритет формируемой общей культуры в семье и школе по отношению к формированию единой социально-профессиональной компетентности в вузе, да и в других учреждениях профессионального образования;

- показывает, что общая культура должна оставаться в качестве объекта упрочивания, развития, совершенствования наряду с задачей собственно формирования социально-профессиональной компетентности на всем протяжении образования и самообразования человека, что созвучно общепринятому афоризму, что в образовании сначала воспитывается человек, а затем на этой основе – специалист.

Заклячая рассмотрение неразрывности связи общей культуры человека и его социально-профессиональной компетентности, хочу привести “живые метафоры” определения самой культуры, в терминах В.П. Зинченко:

- “Культура первична, непреходяща, вечна...;
- непосредственна, искренна и скромна ...;
- бесстрашна и неподкупна ...;
- совестлива ...;
- непрактична, избыточно щедра ...;
- ненавязчива, самолюбива и иронична ... [17 с. 184]».

Если, по В.П. Зинченко, «сила культуры в ее преемственности, в непрерывности ее внутреннего существования и развития, в ее порождающих и творческих возможностях...» [17 с. 184], то совершенно понятно, что обеспечить такую преемственность культуры в обществе в значительной мере должно именно образование и особенно высшее профессиональное образование, первостепенные задачи которого – формирование социально-профессиональной компетентности не должны исключать и постоянное развитие и упрочивание общей культуры обучающегося.

Литература

1. Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. № 11. 2004.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. № 10. 2003.

3. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
4. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
5. Декларация прав культуры. – СПб.: СПбГУП, 1996.
6. Закон Российской Федерации «Об образовании». М.: Ось-89, 2002.
7. Запесоцкий А.С. Образование, философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002.
8. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. №5.
9. Зимняя И.А. Культура. Образованность. Профессионализм специалиста. (К проблеме унифицирования требований к уровню профессиональной подготовки в структуре государственных стандартов непрерывного образования) // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. Сб. научн. статей / Под общ. ред. д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой и канд. пед. наук В.Г. Казановича. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 156 с.
10. Зимняя И.А. О модели преемственности поэтапных требований к развитию общей культуры личности в системе непрерывного образования. // Политика качества образования и проблема квалиметрического мониторинга в сфере образования. Научные доклады / Седьмой симпозиум «Квалиметрия человека и образования. Методология и практика. Проблемы измеримости образовательных стандартов и квалиметрического мониторинга образования» Книга первая. Под научн. ред. д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой и д-ра филос. наук, д-ра экон. наук А.И.Субетто – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 198с.
11. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999, –67 с.
12. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М. Издательская корпорация «Логос», 2000. – 183 с.
13. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. № 5. 2003.
14. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
15. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель)//Проблемы качества образования. Кн. 2. М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
16. Зинченко В.П. Живое знание. – Самара: СГПУ РАО, 1998.
17. Коршунов СВ. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
18. Равен Дж. Выходя за рамки стандарта "3 Rs" (чтение, письмо, арифметика): достижение и оценивание более широких целей в сфере образования (реферат) (версия текста от 12. 1999) // Метод проектов. – Минск, БГУ ЦПРО, 2003.
19. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. (англ. 1984).
20. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры//Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
21. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001.
22. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972 (англ. 1965).
23. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Гл. III, § 5. Ключевые компетенции. М.: Изд. МГУ, 2003.
24. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. //Высшее образование сегодня. № 8. 2004.
25. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
26. Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes. Competences. Methodology. 2001 – 2003. Phase 1/ <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>.

3. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД. КАКОВО ЕГО МЕСТО В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМАМ ОБРАЗОВАНИЯ*

В последнее десятилетие в России, особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» [14] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [9] и целого ряда других работ (В.И. Байденко [1, 2], В.А. Болотов [4], В.В. Сериков [4], И.А. Зимняя [7, 8], Ю.Г. Татур [15], Ю.В. Фролов [16], А.В. Хуторской [18], В.Д. Шадриков [19] и др.), происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании¹, который в настоящее время получает такое широкое распространение, что это вызывает определенное опасение его абсолютизации. В то же время очевидно, что как в толковании самой сущности компетентностного подхода, так и в масштабности его применения есть много сложных, пока трудно точно и адекватно определяемых моментов. В силу этого, как справедливо отметили разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» [14], «речь не должна идти о быстром и тотальном переходе российской школы на компетентностный подход. Следует ставить вопрос о среднесрочной (3—5 лет) перспективе, связанной с проведением необходимых исследований и разработок» [14, с. 15], в контексте которых и представляется данное исследование².

Ситуация, возникшая с компетентностным подходом, на мой взгляд, практически совпадает с той, которая характеризовала разработку системного подхода. Так, более 30 лет назад, исследуя «вхождение» системного подхода в науку, И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин отмечали: «... сложность связана с тем, что в глазах широкого общественного мнения системный подход уже успел покрыться налетом сенсационности. Это влечет за собой целую цепь нежелательных последствий. С одной стороны, для многих не очень искушенных исследователей системный подход выступает золотым ключиком, который сам по себе открывает путь к самым сокровенным тайнам науки. С другой стороны, немалое количество вполне серьезных ученых эта сенсационность настораживает и отпугивает: они склонны усматривать в литературе по системам лишь дань очередной моде. Наконец, вокруг системных исследований, как и вокруг всякого нового и перспективного дела, в изрядном объеме появляются неквалифицированные и просто скороспелые суждения, ничего кроме вреда не приносящие. В этой ситуации становится исключительно важным выявить действительные потенции системного подхода» [3, с. 11] (выделено мною. — ИЗ). Приведенная И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным характеристика давней ситуации с системным подходом полностью соотносима с тем, что сейчас происходит с компетентностным подходом. В силу этого, так же как и много лет тому назад, возникает необходимость более тщательного и беспристрастного анализа становления этого подхода, его места в совокупности уже существующих.

О понятии «подход»

Прежде всего зафиксируем исходное определение понятия «подход» как некоторой позиции, точки зрения, обуславливающей исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса (в нашем случае — образования). Подход в Толковом словаре русского языка В.И. Даля означает «идти под низ чего-то», т.е. находится в основе чего-то. Подход как способ концептуализации знаний (по Г.Б. Корнетову) определяется некой идеей, концепцией и центрируется на основных для него одной или более категориях. Так, если для

* Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. — № 8. 2006.

системного подхода такой смыслообразующей категорией является «система», для проблемного подхода — «проблема», то соответственно для рассматриваемого нами компетентностного подхода в качестве таких категорий выступают «компетенция» и «компетентность» в разном соотношении друг с другом. Ниже будет представлена аргументация в пользу большей обоснованности и правомерности использования в качестве интерпретационной основы компетентностного подхода именно категории «компетентность». Исходя из вышеприведенного понимания «подхода» отметим, что в истории и современном состоянии науки представлено множество подходов. Их можно классифицировать по разным основаниям — например, по научным дисциплинам: философский, психологический, педагогический, антропологический, междисциплинарный и т.п.; по целеполаганию: деятельностный, культурологический, личностный и т.п.; по организации рассмотрения (анализа): системный, комплексный, структурный и т.п. При этом представляется очевидным, что разные подходы не исключают друг друга (некоторые из них могут развивать, совершенствовать другие) - они реализуют разные планы рассмотрения одного и того же явления. В то же время не менее очевидно и то, что наряду с подходами, достаточно ограниченными по сфере своего приложения (например, только к образованию), существуют и более общие, охватывающие множество явлений, состояний, процессов.

Уровни методологического анализа

Методологическим инструментом сопоставления существующих подходов является «общая схема уровней методологии», предложенная И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным [3]. Согласно этим авторам, схема методологического анализа содержит четыре уровня. «Высший уровень образует философская методология. Ее содержание составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом» [3, с. 69]. Это — мировоззренческая позиция, представляющая картину мира, его происхождение, начало, первопричину и другие постулаты, сущностно определяющие познание и интерпретацию.

Второй уровень методологии определяется как «уровень общенаучных принципов и норм исследования». Авторы подчеркивают, что специфика разрабатываемых на этом уровне проблем «определяется безразличием к конкретным типам предметного содержания и вместе с тем апелляцией к некоторым общим чертам процесса научного познания» [3, с. 70]. Этот уровень методологического анализа относится ко всей науке в целом, оперирующей такими важными категориями (еще со времен Аристотеля), как мера, качество, количество и др., и новыми — такими как информация, обратная связь и др.

Третий уровень методологического анализа — «конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине» [3, с. 70] и, добавим, в отрасли знания, например, в образовании. Этот уровень методологии выявляет специфику терминов (например, употребление термина «функция» в филологии и математике), подходов и принципов. Так, например, герменевтический подход имеет столь же узкий спектр применения в текстологии, как и аксиологический — в теории воспитания.

Четвертый уровень анализа — собственно методически-процедурный — соотносится авторами с методикой и техникой исследования, возможно, с разработкой технологии, общих процедур реализации различных процессов, в частности, образовательного.

Уровни компетентностного подхода

Рассмотрение компетентностного подхода в общем плане предложенного И.В. Блаубергом, и Э.Г. Юдиным анализа системного подхода позволяет поставить три вопроса. Во-первых, это вопрос, какому уровню методологического анализа соответствует компетентностный подход к образованию. Логика рассмотренного выше свидетельствует о том, что, если, по утверждению И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, системный подход относится ко второму уровню (хотя может быть, он является и способом концептуализации не только общенаучного знания, но и мировоззренческого представления, т.е. относится и к первому —

мировоззренческому уровню), то компетентностный подход есть единичный, конкретный, относящийся только к образованию подход третьего уровня методологического анализа. При этом исходя из постулата, что всякий нижний уровень иерархии определяется и задается свойствами высшего, можно утверждать, что и компетентностный подход характеризуется как системный. Это утверждение предполагает, что компетентностный подход рассматривается как системное образование и, что самое главное, имеет в качестве объекта приложения также системное явление (в данном случае — образовательный процесс), что в другом (общепедагогическом) контексте отмечалось Н.В. Кузьминой, В.А. Спастениным и многими другими исследователями образования (Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, В.Д. Шадриков и др.).

В силу необходимости более развернутой аргументации системности как имманентного свойства категории компетентности, лежащей в основе компетентностного подхода, приведем основные характеристики понятия «система» в трактовке И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина³. Согласно этим авторам, одной из основных характеристик системы является целостность, которая существует, если, во-первых, система в качестве таковой «противостоит своему окружению — среде» [3, с. 61] и, во-вторых, если «расчленение системы приводит к понятию элемента — единицы, свойства и функции которой определяются ее местом в рамках целого...» [3, с. 61].

Не менее важной характеристикой системы, по И.В. Блаубергу и Э.Г. Юдину, «являются системные связи, среди которых важно наличие двух или более типов связи (например, связи пространственные, функциональные и генетические — в биологических органах)» [3, с. 61]. При этом, согласно авторам, самые главные — это системообразующие связи.

Характеристиками системы служат ее структура и организация структур, посредством которых выражается «упорядоченность системы, а иногда — и направленность этой упорядоченности» [3. 62].

Системе свойственны не только «горизонтальные» связи между определенными компонентами, но и «вертикальные», что позволяет авторам говорить об уровнях и иерархии уровней системы.

Управление, наличие цели и самоорганизация некоторых систем также являются характеристиками системных объектов. При этом важно «соотношение функционирования и развития системы». Это соотношение в качестве принципа дуальности применительно к образованию как сложной многоуровневой системы было теоретически обосновано в работах Н.А. Селезневой [11] и А.И. Субетто [13].

В работе «Модели и методы системного анализа: принятие решений» [10] А.С. Рыков, перечисляя основные понятия системного анализа {система, элемент, структура, целостность, связь, иерархия, отношение «система - среда»), выделяет четыре свойства системы: целостность и членимость; связность; организация; интегративность [10, с. 16—18]. (Сравним приведенные выше характеристики системы, по И.В. Блаубергу, Э.Г. Юдину.) Именно этими характеристиками и обладает компетентность как системное образование.

На основе проведенного выше анализа можно еще раз применительно к формированию компетентности сделать нижеследующее заключение. Если системным называется подход, который рассматривает исследуемое с его помощью явление, отвечающее всем определенным авторами характеристикам как систему, то компетентностный подход имеет основание интерпретироваться как системный в силу двух обстоятельств. Во-первых, будучи нижележащим уровнем в уровневой структуре методологического анализа явлений, по И.В. Блаубергу и Э.Г. Юдину, он характеризуется системностью. Во-вторых, компетентностный подход является системным в силу того, что объектом его приложения выступает компетентность как результат образовательного процесса, представляющая также сложную иерархически организованную уровневую

многокомпонентную структуру, отвечающую всем основным характеристикам системы. Таким образом, можно полагать, что приведенное выше служит ответом на первый вопрос проводимого рассмотрения компетентностного подхода. Компетентностный подход к образованию относится к третьему уровню методологического анализа, характеризуется системностью и является частным, конкретным подходом во всей иерархии подходов в силу его приложимости к одной, хотя и очень большой и социально-значимой области — образованию, а затем сопряженной с ним профессиональной деятельности человека.

Моно- или полиподходность в образовании

Второй вопрос относится к методологии образования и заключается в определении позиции — основывается ли образование на одном каком-либо подходе или одновременно на нескольких? Другими словами, можно ли утверждать моно- или полиподходность к трактовке образования. Если принять позицию полиподходности, то возникает следующий вопрос, как соединяются существующие подходы, находятся они в соотношении сочинения или соподчинения? Если принять позицию соподчинения, то возникает еще один вопрос, каково основание такого соподчинения и на каком из его уровней может (и может ли вообще) происходить «замена» одного подхода, например ЗУНовского, когнитивного, традиционного на компетентностный?

Ответ на этот второй методологический вопрос требует рассмотрения существующих подходов к образованию с целью определения того места, которое среди них занимает компетентностный подход.

В истории психологии, педагогики, а также методики преподавания, как известно, разработаны такие подходы, как системный, структурный, функциональный, генетический, культурологический и более частные, относящиеся непосредственно к образовательному процессу, такие как алгоритмизированный, программированный, проблемный, заданный, ситуативный, технологический, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный и др. Если рассматривать подходы к образованию через призму основных категорий педагогики (цель, содержание, форма, метод, средства обучения), то можно утверждать, что все подходы имеют место быть, но преимущественно применительно к отдельным категориям из вышеназванных. Так, относительно цели и соответствующего результата наиболее применительными являются культурологический, когнитивный (знаниевый), развивающий и в последнее время — компетентностный подходы. При этом среди них могут быть выделены более масштабные, например, культурологический, исходя из общего тезиса неразрывности связи образования и культуры, которые, согласно В.Ф. Сидоренко, образуют «большое дыхание, ритмичное действие, аналогичное вдоху и выдоху» [12, с. 21], и более конкретные, например, знаниевый (ЗУНы) и компетентностный как отражение конкретного результата образования человека. Применительно к содержанию образования выделяются системный и компетентностный подходы; к организации учебного процесса — ситуативный, проблемный, технологический, алгоритмический, задачный, программированный, личностно-ориентированный, личностно-деятельностный; к средствам — системный, структурный. Очевидно, что компетентностный подход в основном относится к цели и результату образования, что, в свою очередь в значительной мере затем определяет и его содержание. Такая сфера приложения свидетельствует о значимости компетентностного подхода, но не об его исключительности и тем более «единственности». Можно утверждать, что относимые к различным сторонам образования, точнее, образовательного процесса, подходы, взаимодействуя, дополняют друг друга. Так, если сравнить а) личностно-деятельностный подход как одну из основ организации образовательного процесса [6]⁴ и б) компетентностный подход как «рамочную конструкцию»: цель — результат образования, то очевидна их взаимодополняемость. Таким образом, можно сказать, что на уровне связи «цель — организация процесса — результат» подходы к образованию сосуществуют.

Все рассмотренное выше позволяет поставить и третий вопрос: как в контексте уровневой структуры методологического анализа сочетаются реализуемые в образовании подходы с компетентностным подходом на конкретном материале формирования социальных компетентностей! Для ответа на этот третий вопрос необходимо зафиксировать две важные для нас позиции. Первая позиция относится к толкованию самой понятийной основы компетентностного подхода, т.е. пониманию того, что лежит в основе подхода — компетенция или компетентность и как трактуется каждое из этих понятий.

Трактовка «компетентности»

Как свидетельствует анализ литературы, исследователи либо применяют только термин компетенция, считая, что термин «компетентность» используется в тех же значениях, либо употребляют оба термина, практически синонимизируя их, либо разделяют эти понятия, придавая каждому из них разные смыслы.

В целом, исходя из трактовки «компетенции» в ее противопоставлении «употреблению», реализации (performance), предложенной еще в 1965 году Н. Хомским [17], и соответственно разграничивая на этой основе понятия «компетенция» и «компетентность» по основанию потенциальное — актуальное, когнитивное — личностное (подробнее см. [7]), под компетентностью мною понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека. В приведенной оппозиции компетенция понимается, вслед за Н. Хомским, как совокупность правил (порождения речи), как знание (языка), его структуры. При таком толковании компетенции и принятии ее за исходное понятие компетентностного подхода он ничем не будет отличаться от ЗУНовского, на что справедливо указывают многие исследователи.

В предыдущих работах [7, 8] была приведена развернутая аргументация в пользу не только правомерности использования термина (и собственно понятия) компетентность, но и утверждения большей адекватности основанного именно на понятии «компетентность» самого компетентностного подхода образовательной задаче. Этот подход понимается как направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе. Наиболее полно трактовка компетентности как личностного качества была, как известно, представлена разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» [14]. Было подчеркнуто, что «это понятие шире понятия знание, или умение, или навык, оно включает их в себя... это понятие иного смыслового ряда. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную — технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [14, с. 14]. Эта трактовка представлена также в работах А.В. Хуторского [18]; Ю.В. Фролова, Д.А. Махотина [16]; Ю.Г. Татура [15] и др. Если в этом контексте представить состав компетентности, то, очевидно, он будет включать такие компоненты, как: а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил;

б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);

в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) отношением к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Ключевая социальная компетентность

Вторая позиция относится к толкованию понятий «профессиональная», «социальная и «ключевая» компетентность. Согласно этой позиции:

все компетентности социальны (в широком смысле этого слова), ибо они вырабатываются, формируются в социуме; они социальны по своему содержанию; они и проявляются и функционируют в этом социуме;

ключевые компетентности — это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме. Наибольшая степень общности и аддитивности формируемых компетентностей представлены единой социально-профессиональной компетентностью как целостным результатом профессионального образования [8];

профессиональные и учебные компетентности формируются и проявляются в этих видах деятельности человека, т.е. в профессиональной и учебной; учебная может рассматриваться как «образовательная», по А.В. Хуторскому [18];

социальные (в узком смысле слова) компетентности характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми, с самим собой;

все, в том числе социальные компетентности, имеют компонентный состав;

— социальные компетентности имеют возрастную динамику и возрастную специфику.

Профессиональные и социальные компетентности характеризуют предметно-социальный план профессиональной деятельности, что исчерпывающе полно представлено А.А. Вербицким в контекстной теории профессионального образования [5].

Такая трактовка социальных компетентностей дополняет их общую характеристику, приводимую авторами «Стратегии модернизации содержания общего образования» [14]. Согласно этому документу, социальные ключевые компетентности характеризуются: многофункциональностью; надпредметностью и междисциплинарностью; они требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.; они многомерны [14, с. 34].

Из намеченной ранее номенклатуры социальных компетентностей

(здоровьесбережения, саморазвития, интеграции знаний, социального взаимодействия, общения, решения задач, предметно-деятельностной, информационно-технологической и др.) [7], были выделены нижеследующие ключевые социальные компетентности. Особенно следует подчеркнуть значимость компетентностей здоровьесбережения и гражданственности, впервые включаемых нами в перечень рассматриваемых авторами компетентностей.

Эти ключевые социальные компетентности, при формировании которых реализуется множество подходов, суть следующие:

— компетентность здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни. Опыт и готовность реализации этих знаний в жизнедеятельности, принятие здоровьесбережения как ценности, регулирование психосоматического и эмоционального проявления состояния здоровья;

компетентность гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн). Опыт и готовность проявления гражданственности в активной гражданской позиции в общественной жизни, отношение к статусу гражданина как ценности, управление поведенческими проявлениями статусно-позиционных, ролевых атрибутов;

компетентность социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол),

социальная мобильность. Опыт и готовность взаимодействовать с другими людьми, сотрудничать в группе, находить адекватные разным ситуациям решения; отношение к социальному взаимодействию как ценности, способность регуляции интерперсонального взаимодействия;

компетентность в общении: устное, письменное общение, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, решение разных коммуникативных задач, уровни воздействия на реципиента. Опыт и готовность к общению в разных коммуникативных ситуациях: переживание удовлетворения от общения как ценности. Умение начинать, направлять, контролировать, т.е. регулировать коммуникативный процесс;

компетентность информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной почтой, Интернет-технологией; работа с библиотечными каталогами. Опыт и готовность работать с информационным потоком в устной и письменной, печатной и электронной формах.

Представленные выше позиции относительно самого понятия «компетентность» как основоопределяющего компетентность подход и трактовки понятия «ключевой социальной компетентности» как объекта формирования позволяют более аргументированно подойти к ответу на третий поставленный нами выше вопрос, а именно: как соотносятся между собой, в частности, с компетентностью подходом, все существующие и реализующиеся в настоящее время подходы к образованию, к образовательному процессу применительно к формированию социальных компетентностей в широком контексте методологического уровневого анализа.

Место компетентностного подхода

Рассмотрим формирование социальных компетентностей с позиций всех уровней методологического анализа — общефилософского, общенаучного, конкретно-научного и методического, процедурного в, плане применения к этому процессу разных подходов.

Как отмечалось выше, первый уровень методологического анализа предполагает выявление, утверждение мировоззренческой общефилософской основы явления. Полагаю, что этот уровень определяется системным и генетическим подходами как отражением пространственно-временного видения мира в целом и таких конкретных, частных явлений, как например, процесс формирования социальных компетентностей. Так, в контексте системного подхода все формируемые компетентности рассматриваются нами как элементы целостной системы личностных свойств человека, где системообразующим элементом является цель-идеал (в понимании Б.Т. Лихачева, Н.Д. Никандрова). В контексте генетического подхода формирование компетентностей как личностных качеств рассматривается как изменяющиеся и становящиеся в процессе развития человека психические новообразования. Генетический подход позволяет говорить о временной протяженности формирования компетентности в учебном процессе — от дошкольного образовательного учреждения до вуза.

Ко второму уровню методологического анализа может быть отнесен процессуально результативный подход в общем контексте понимания, по С.П. Рубинштейну, связи этих двух сторон любого, в том числе и психологического процесса формирования такого личностного качества, как компетентность. Можно полагать, что это подлинная реализация общенаучного подхода (справедливого как для гуманитарных, так и для естественных наук), в целях формирования профессиональных компетентностей. Этот подход важен потому, что об эффективности процесса никаким другим способом, кроме результата, судить нельзя. При этом отметим, что мы судим по результату, который должен быть определенным образом оценен.

Этот общенаучный подход реализуется на третьем конкретно-научном уровне рассмотрения методологического основания формирования компетентностей как компетентностный, ибо в нем воплощено результативно-целевое единство образовательного процесса. В рамках этого подхода, как отмечалось выше, разграничиваются понятия «компетенции» (в глобальном понимании Н. Хомского как некоторой программы, образа, сценария, фрейма, правила) и «компетентности» как актуализации, актуальной реализации личностью этой когнитивной потенции, т.е. проявление личностного качества. Компетентность неизбежно включает такие личностные образования, как уровень притязаний, направленность, целеполагание, эмоционально-волевую регуляцию, ценностно-смысловое отношение и др. При этом подчеркнем, что формирование собственно социальных компетентностей преимущественно соотносится с общей целью развития личности как субъекта социального взаимодействия. В русле этого же потенциально-актуального, комплексного толкования находится оппозиция «актуально-виртуальное», где проходит линия демаркации между новыми информационно-технологическими возможностями, которыми практически с раннего детства овладевают современные люди, и актуальным, реальным миром, в котором в большинстве своем живут взрослые.

Именно поэтому разработка информационно-технологической компетентности, рассматриваемой различными институтами ЮНЕСКО в качестве приоритетной компетентности будущего, трактуется нами также в качестве одной из основных.

Наряду с результативно-целевым, потенциально-актуальным компетентностным подходом реализуется и личностно-деятельностный подход [б], где цель — «формирование социальных компетентностей в учебном процессе» — соотносится, с одной стороны, с глобальной, центральной целью любой образовательной системы — развитием личности обучающегося (в единстве интеллектуальных, эмоционально-волевых и таких собственно личностных качеств, как ответственность, целенаправленность, свобода выбора, толерантность, гражданственность и др.). С другой стороны, личностно-деятельностный подход, предполагая активную схему субъект-субъектного взаимодействия обучающихся и педагога, осуществляет организацию деятельности первого по освоению всех компонентов формируемой компетентности посредством как содержания, так и организационно-управленческих форм образования. Существенно, что в реализации этого подхода проявляется гуманистическая направленность формирования социально-профессиональных компетентностей человека.

На этом же уровне методологии одновременно с компетентностным и личностно-деятельностным подходом в образовании реализуется ситуационно-проблемный подход, согласно которому организационно-управленческая форма образования, нацеленная в рассматриваемом нами случае на формирование социальных компетентностей обучающихся, неизбежно предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности. Эти ситуации должны быть «жизнеотношенческими» (по Б.Т. Лихачеву), направленными как на освоение средств и способов разрешения проблемы, так и на формирование ценностно-смыслового отношения к их содержанию. Выделенные А.М. Матюшкиным, И.А. Зимней, Е.В. Ковалевской уровни проблемности решения учебных задач (по предмету, способам, средствам и их комбинаторике) используются в качестве теоретической основы моделирования процесса формирования социальной компетентности.

Основываясь на трактовке задачи как единицы учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова и др.), процесс формирования социальных компетентностей реализует заданный подход (в общем контексте работ Г.А. Балла, Л.М. Фридмана, Е.И. Машбица, М.Г. Дзугкоевой и др.). Этот подход в плане реализации предыдущих подходов означает предварительное моделирование педагогом иерархии позиционно-ролевых задач, предполагающих решение обучающимися проблем социального взаимодействия в его адекватном коммуникативном оформлении и направленных на формирование и последующую реализа-

цию компетентностей гражданственности, здоровьесбережения, общения и др. Процесс формирования этих компетентностей включает технологический подход как социально организованную последовательность учебных действий по решению учебных задач.

Рассмотренное выше показывает, что компетентностный подход является важным, но только одним из планов рассмотрения и организации такого сложнейшего явления, как образование в общей иерархии уровневой структуры его методологического анализа. При этом нельзя не отметить, что компетентностный подход в его первоначальном варианте, предложенном разработчиками ключевых компетенций для молодых европейцев [20], усиливает в основном практико-ориентированность образования, необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата. В отечественной же психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный подход, не противопоставляясь традиционному знаниевому, или, точнее, «ЗУНовскому» и принимая необходимость усиления его практикоориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что делает его и гуманистически направленным.

Примечания

¹ Развернутая аргументация преимуществ компетентностного подхода представлена в работе В.И. Байденко «Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)» [2].

² Данная публикация продолжает обсуждение места и роли компетентностного подхода в современном образовании, начатое ранее и представленное в брошюре «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 [8].

³ Здесь необходимо отметить, что эти характеристики были определены авторами на основе глубокого всестороннего анализа работ теоретиков системного анализа, психологов, филологов как в ходе рассмотрения авторами истории развития «общей теории систем», начиная с Л. Бераланфи, так и с учетом основного принципа построения любого явления — его организованности, сформулированного А.А. Богдановым в 1925 году в работе «Тектология. Всеобщая организационная наука» [см.: 3, 10].

⁴ Согласно этому подходу, цель образования - развитие личности обучающегося - предполагает целенаправленную организацию его учебной деятельности в форме решения им специально иерархически организованных по трудности и подготовленных преподавателем задач, осуществляемой в сотрудничестве с другими обучающимися.

Литература

1. Байденко В. И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. М., 2003.
2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11.
3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973.
4. Болотов В.А., Сериков В. В. Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10.
5. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
8. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Кн.2. М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
9. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
10. Рыков А.С. Модели и методы системного анализа: принятие решения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

11. Селезнева И.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Изд. 3-е. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
12. Сидоренко В. Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
13. Субетто А. И. Системологические основы образовательных систем. Ч. 1. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994.
14. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
15. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
16. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. №8.
17. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972 (англ. 1965).
18. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Гл. III, пар. 5: Ключевые компетенции. М.: Изд-во МГУ, 2003.
19. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. № 8.
20. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997

4. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЕДИНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ЦЕЛОСТНОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап модернизации образования вообще и высшего образования, в частности, характеризуется, как известно, изменениями его результативно-целевой основы, содержания, структуры и контрольно-оценочных процедур. Результативно-целевая основа высшего образования в последнее десятилетие рассматривается на основе компетентностного подхода, что находит отражение в разрабатываемом третьем поколении ГОС ВПО (Н.А. Селезнева, В.И. Байденко, Н.М. Розина, Ю.Г. Татур и др.). Этими же и рядом других исследователей рассматривается содержательная основа образования, фиксируемая в основных и дисциплинарных (предметных) образовательных программах. Структурные изменения высшего образования, определяемые переходом на двухуровневое высшее образование (бакалавриат, магистратура), также свидетельствуют о значительных изменениях содержания и характера результата образования, специфичного для каждого из этих уровней и выражаемого в терминах компетентности. Достаточно новым является и переход к кредитной системе оценок как образовательного процесса, так и его результата. Однако здесь возникают две достаточно большие проблемы: первая - это комплексность, целостность результата образования, что выражается в такой оценке выпускника как «профессионал», «высокий уровень профессионализма», «компетентный специалист», «высокая компетентность».

В разработанной И.А. Зимней [7] модели единой социально-профессиональной компетентности сделана попытка представить эту целостность результата образования как многомерное многоуровневое образование, в котором содержатся четыре *разнопорядковых* блока: два базовых, исходных, предпосылочных (интеллектуально-обеспечивающий и личностный) и два собственно компетентностных (социальный и профессиональный). Социальные и профессиональные компетентности, формируемые на базе первых двух блоков, представляют собой единство, характеризующее предметно-социальный план профессиональной деятельности, что исчерпывающе полно представлено А.А. Вербицким в контекстной теории профессионального образования [1].

В соответствии с первым – интеллектуально-обеспечивающим базовым блоком предложенной модели единой социально-профессиональной компетентности [7] выпускник вуза должен характеризоваться как минимум нормой развития таких мыслительных

действий (умственных операций), как: анализ, синтез, сопоставление, сравнение, обобщение, систематизация, классификация, типизация, принятие решения, прогнозирование; соотнесение результата действия с выдвигаемой целью. В рамках личностного блока единой социально-профессиональной компетентности выпускнику должны быть присущи такие личностные свойства, как: ответственность; самостоятельность, организованность; целенаправленность; социальная адаптивность и способность к решению нестандартных ситуаций. Социальный блок представлен пятью ключевыми социальными компетентностями: здоровьесбережения; гражданственности; социального взаимодействия; общения и информационных технологий. Для каждой компетентности, согласно И.А. Зимней, фиксируется ее пятикомпонентная структура, включающая: 1) знание; 2) опыт применения (умения, навыки); 3) ценностно-смысловое отношение; 4) готовность; 5) эмоционально-волевую регуляцию [6]. Профессиональный блок, представлен адекватностью выпускника решению профессиональных задач по специальности, предназначению. Эти задачи могут быть инвариантными к области деятельности и специальными, например, производственно-технические, расчетно-проектные, экспериментально-исследовательские, эксплуатационные. При этом для профессиональных компетентностей фиксируется аналогичная пятикомпонентная структура. Собственно профессиональные компетентности *формируются* в образовательном процессе применительно к специфике и задачам получаемой профессии, тогда как социальные *развиваются*. Развитие 1) подчеркнутую И.А. Зимней идею «целостности» применительно к социально-профессиональной компетентности как единому целостному личностному качеству, 2) трактовку всех компетентностей как социальных (в широком смысле этого слова), ибо они вырабатываются, формируются, проявляются и функционируют в социуме, и 3) опираясь на фиксацию в качестве единого блока собственно социальных (в узком смысле слова) ключевых компетентностей, обеспечивающих нормальную жизнедеятельность человека в социуме [5; 6], социальные компетентности могут быть выделены в качестве отдельного предмета рассмотрения в рамках представленной выше общей структуры единой социально-профессиональной компетентности.

Второй проблемой является оценка этой сложной структуры. На основе проведенного Е.В. Земцовой анализа существующих подходов к оценке [3], в ходе которого было выделено основание их группировки по критериям: «оценка внешняя по отношению к образовательному процессу» и «внутренняя по отношению к образовательному процессу» была определена реалистичность и оправданность именно интегративного подхода к оценке социальной компетентности [4].

Анализ подходов к оценке показал, что в первой группе подходов одним из важнейших принципов организации системы оценки становится вовлечение *пользователей* в оценивание качества образовательных услуг, где под «качеством» результата образования понимается совокупность существенных потребительских свойств, значимых для потребителя (производства, работодателей, органов исполнительной власти, общественности и т.д.), выраженных в условной количественной форме. Подходы второй группы рассматривают оценку в качестве составной части учебного процесса, формы взаимодействия его участников и акцентируют свое внимание на отдельных функциях оценки, которые не всегда отграничиваются от функций контроля.

В качестве примеров подходов, определяющих оценку как внешнюю по отношению к образовательному процессу, могут быть приведены:

- *Производственный подход* (Е.А. Лебедева, И.Г. Шендрик и др.), вся система воззрений которого в настоящее время в наиболее сконцентрированном виде представлена в концепции TQM – Total Quality Management (Всеобщее управление качеством), имеющей свое нормативное выражение в международных стандартах качества ИСО 9000, МС ИСО 14000, трактующих результат образования как удовлетворение потребности в образовании

потребителей – государства, работодателей, студентов и их семей, общества в целом. Отмечены три возможности оценки качества образования: мониторинг, организация информационной системы реагирования, использование «системы кредитов».

- *Этический подход* (В.П. Смирнов и др.), предлагающий замену существующей системы оценки результатов профессионального образования, привязанной к каждому конкретному учебному заведению независимой экспертизой с участием социальных партнеров.

- *Социально-педагогический подход* (Д.С. Каримова и др.), понимающий под оценкой выявление степени и характера соответствия образовательной деятельности наиболее общим и социально ценным ожиданиям субъектов образовательного процесса и предлагающий модель социально-педагогической рефлексивной оценки деятельности школы, механизмом реализации которой выступает социально-педагогический мониторинг на основе блочно-модульной диагностики.

В качестве примеров второй группы подходов, определяющих оценку как внутреннюю по отношению к образовательному процессу, направленную на его совершенствование, выступили:

- *Информационно-констатирующий подход* (В.С. Аванесов, С.М. Вишнякова, И.Е. Перовский и др.), дающий понимание оценки как процесса получения информации о результатах обучения и сводящий сущность оценочных процедур исключительно к проверке соответствия наблюдаемого объекта состоянию, предусмотренному законами, инструкциями, положениями, другими нормативными актами, а также программами, планами и т.п.

- *Диагностико-обучающий подход* (С.И. Архангельский, П.И. Пидкасистый, В.А.Сластенин и др.), трактующий оценку как анализ учебного процесса и оказание на ее основе соответствующей помощи учащимся, а оценивание как совокупность действий, позволяющих выявлять качественно-количественные характеристики процесса и результатов обучения, устанавливать прямую и обратную связь между преподавателем и студентом.

- *Рефлексивный подход* (Н.В. Изотова, С.Н. Савельева, П.И. Третьяков, С.В. Фролова и др.), рассматривающий студента как активного субъекта процесса оценивания качества образования в целях формирования теоретической и практической готовности обучающегося к интеллектуально-творческой и самообразовательной деятельности.

- *Дескриптивный психологический подход* (Т.П. Вострикова и др.), в котором оценка представлена обобщением точки зрения группы экспертов, дающих развернутую содержательную оценку соответствия оцениваемого объекта норме и количественную оценку степени выраженности того или иного качества.

- *Конструктивный психологический подход* (Т.П. Вострикова и др.), предлагающий стратегию подбора психодиагностических процедур выступающих средствами оценки, опирающейся на модели деятельности специалиста (научно обоснованные конструкты, разработанные на основе экспериментальных исследований).

- *Социометрический подход* (В.Н. Исаев, Г.Е. Зборовский, П.С. Писарский, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.), ставящий акцент на исследование результатов образования и динамики их развития социометрическими методами.

- *Антропологический подход* (О.В. Решетников и др.), предполагающий целостное изучение личности в процессе оценки и выявление личностного развития в качестве результата образования.

В целом, проведенный анализ научной литературы позволил сделать вывод о том, что большинством исследователей оцениваются только отдельные критерии личностного развития человека в ходе обучения. Вместе с тем, следует отметить наметившуюся в последнее время тенденцию к объединению (интеграции) различных подходов как в теоретическом обосновании методологических аспектов оценки, так и в практической ее

реализации при соединении измерительных материалов разных подходов в одном инструментарии, а также при интерпретации результатов оценки, которая осуществляется целым рядом исследователей (П. Ашбечер, Л. Винтерс, А.Е. Бахмутский, А.В. Ельцов, В.И. Звонников, Дж.Херман и др.). Отвечая требованиям времени, интеграционные тенденции развития наук отражают процесс интеграции нашей страны в мировую экономическую и информационную систему. Тем более интеграции требует рассмотрение многоуровневых многомерных объектов, в частности, например такие как: социальное поведение, социальная компетентность.

Интегративный подход к оценке определяется необходимостью реализации одного из основных принципов оценивания – принципа полноты и всеобъемлющего характера оценки, обеспечивающего ее системность и выражающегося в том, что организация всех видов и форм оценки по всем объектам и элементам оценивания должна быть подчинена общей цели – достижению высокого качества образования и решению задач поставленных перед высшей школой современным обществом (А.В. Ельцов, В.И. Загвязинский, И. А. Колесникова, А.А. Корольков, А.Ф. Лосев, В.Н. Максимова, А.Ф. Малышевский, В.Н. Сагатовский, В.В. Сериков и др.).

Философским обоснованием методологии интегративного подхода можно считать исследования В.Н. Сагатовского, который в своей работе «Философия развивающейся гармонии» изложил учение о социально-антропологической целостности, единстве отдельного и совокупного человека, в котором «человеческое в человеке» проходит становление индивидуальным путем. Основаниями для педагогического исследования внутриличностной интеграции стали идеи С.Л. Рубинштейна, отразившего в работе «Человек и Мир» единство онтологического и гносеологического в проблеме человека. На основе научной методологии, данных естественных и гуманитарных дисциплин, истории мировой культуры и философии «человек как предмет познания» предстает сложным духовным феноменом.

Внутриличностная интеграция основана на идее интегративной природы человека и принципе целостности (Б.Г. Ананьев). Трактовка внутриличностной интеграции в контексте теории Б.Г. Ананьева возможна благодаря многообразному, многоплановому и во многом противоречивому состоянию человека как открытой и закрытой систем, где его сознание является одновременно субъективным отражением объективной действительности и внутренним миром личности. Именно во внутреннем мире складываются комплексы ценностей, жизненных планов и перспектив, глубоко-личностных переживаний, определенные организации образов и концептов, притязаний и самооценки, которые объективируются в практической деятельности человека. Результатом внутриличностной интеграции становится интеграция профессионального знания. Достижение этого результата происходит при совмещении внутренних усилий личности учащегося и внешнего воздействия целенаправленного образовательного процесса, что всегда связано с проблемой осознания учащимся ответственности за результат своего обучения с готовностью личности к самоактуализации и саморазвитию.

Благодаря общей методологии универсальным логическим приемам современного системного мышления интеграция обеспечивает совместимость научных знаний из разных систем. В этой связи одним из основных направлений педагогических измерений становится переориентация их на междисциплинарность и полипрофессиональность, присущие современному образовательному пространству. При этом интеграция рассматривается не как сумма частей и их механическое соединение, а как их органическое взаимопроникновение, которое дает качественно новый результат, новое системное и целостное образование. В данной работе под *интегративным подходом* понимается *целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате которого создается его новое качество.*

Принимая позицию И.А. Зимней о том, что модель единой социально-профессиональной компетентности [7] выявляет наибольшую из существующих степеней общность и аддитивность формируемых компетентностей, мы использовали ее в качестве концептуального эталона объекта оценивания. Многоуровневая компонентная структура социальной компетентности, хотя и выступает сложным объектом для оценивания, в то же время, будучи представленной компонентно-блочной моделью, может быть четко содержательно конкретизирована по каждому блоку-уровню. Специфика содержания каждого уровня модели определяет разнонаправленность самого процесса оценивания. В этой связи возникает вопрос о необходимости разработки процедуры отдельного оценивания каждого из представленных блоков: интеллектуального, личностного и собственно компонентно-компетентностного (профессионального и социального). Эта процедура может быть реализована в общей схеме трехпланового интегративного подхода к оценке с интегрированием полученных по дифференцированным планам оценивания результатов и сведением их в комплексную интегративную оценку. Нами предлагается решение поставленной задачи в рамках интегративного подхода к педагогическому оцениванию. Для этого была проведена и представлена в виде модели предварительная априорная индексация показателей сформированности каждого из компонентов структуры социальной компетентности на основании данных предварительной экспертной оценки [4]. Подчеркнем, что созданная модель индексирования¹ всех компонентов и блоков социальной компетентности позволяет расчленить многомерный объект рассмотрения в целях точного и дифференцированного оценивания и последующей интеграции.

Можно утверждать, что соблюдение принципа интегративности при оценке компетентности, с одной стороны, позволяет обеспечить эффективность управления (регулирования, коррекции и т.д.) образовательным процессом за счет синтеза различных методологических принципов интегрального (целостного) представления сформированности социальной компетентности в структуре единой социально-профессиональной компетентности как результата образования. С другой стороны - оценки, полученные в ходе дифференцированного оценивания каждого из пяти компонентов компетентности, позволят обеспечить направленные управляющие воздействия для улучшения качества сформированности отдельных парциальных свойств социальной (равно, как и профессиональной) компетентности студента.

Предлагаемая нами процедура компонентно-блочной индексации оценки сформированности социальной компетентности на основе интегративного подхода включала следующие этапы:

- Определение конкретных объектов оценивания, в качестве которых выступают пять компонентов социальной компетентности и два предпосылочных ее блока: интеллектуальный и личностный [7].
- Придание каждому из них априорно вероятностного значения весового коэффициента, который в данном случае принимается и в качестве порогового на основе предварительного экспертного заключения.
- Индексирование каждого объекта оценивания, осуществляемое в диапазоне 0,5 – 1,0; где единица (1,0) может быть отнесена при процедуре оценивания к 100%, что может быть соотнесено с подходами к измерению, представленными уфимских исследователей (Л.С. Гринкруг, Б.Е. Фишман, И.В. Мусовской) [2].
- Суммирование значений всех компонентных показателей внутри каждой социальной компетентности и фиксация среднего показателя.
- Формализация оптимума сформированности социальной компетентности в структуре единой социально-профессиональной компетентности как разновекторной сферы с

¹ Термины индексирования и индексации используются как фиксация процесса и результата.

минимальным разбросом изменений ранговых значений каждой из парциальных компетентностей в процессе обучения, с приоритетной фиксацией значимости компетентности гражданственности и здоровьесбережения на начальных курсах.

- Определение и принятие индексированной модели компонентно-блочной структуры социальной компетентности в качестве *исходной основы* оценивания.
- Представление разработанной модели в графической форме с последующим вербальным описанием (приводится ниже на рисунке 1).



Рисунок 1 - Модель компонентно-блочной индексации для оценивания социальной компетентности, в структуре единой (по И.А. Зимней) социально-профессиональной компетентности студента

В модели приведены индексы (весовые коэффициенты) реалистичной вероятности в пределах 0,5 – 1,0 сформированности каждого компонента, суммарное значение индексов для каждой из социальных парциальных компетентностей, индексы оптимума

сформированности личностных свойств и минимально допустимая мера сформированности мыслительных действия.

Рассмотренный выше интегративный подход, определив общую стратегию разработки модели, в то же время имеет специфику проявления в разных планах и объектах оценивания. Так, при оценивании интеллектуального блока социальной компетентности, входящие в его структуру мыслительные действия, изначально представлены интегральной характеристикой.

Это соотносится с аналогичным подходом в психологической науке, традиционно рассматривающей интеллектуальные способности человека не как изолированные элементы, а как специализированную подструктуру в целостной структуре личности, проявляющуюся в различных формах ее деятельности. Взаимодополнение этих объединенных и в то же время подвижных структур интеллектуальных действий обеспечивает не только уникальность, но и универсальность возможностей человека. Это позволило при определении индекса сформированности интеллектуального блока соотнести его с нормами показателя интеллектуального развития IQ, определяемого процентным соотношением умственного и хронологического возраста, и обозначить индекс сформированности мыслительных действий не ниже общепринятой естественной меры большинства – 0,5.

При рассмотрении личностного блока интеграционный подход проявляется в несколько другом плане. После индексирования показателей сформированности каждого из шести личностных качеств в диапазоне от 0,75 до 1,0 методом вычисления среднего арифметического был получен интегральный показатель сформированности этих качеств $\approx 0,83$.

Наиболее полно тенденции интегративности проявились при комплексировании как пяти компонентов внутри каждой парциальной компетентности, так и при интегрировании показателей сформированности по всем пяти компетентностям. Каждому из компонентов по каждой из пяти компетентностей был присвоен свой индекс сформированности в диапазоне от 0,75 до 1,0. Присвоению индексов предшествовал экспертный опрос, подтвердивший гипотезу о наличии различий в значениях удельных весов идентичных компонентов различных парциальных компетентностей в силу специфических различий содержания самих социальных компетентностей.

Анализ суммарных индексов сформированности каждой из пяти социальных компетентностей показал, что они отличаются по мере снижения от максимального 4,75 для информационно-технологической компетентности до минимального 4,25 для компетентностей гражданственности и здоровьесбережения, с промежуточными показателями 4,5 для компетентностей социального взаимодействия и коммуникативной. Данное распределение значений суммарных индексов выявляет реалистичность требований к определенному нами уровню сформированности парциальных социальных компетентностей. Так, полученный индекс 4,75 есть показатель предварительной подготовленности студентов к проявлению информационно-технологической компетентности как в условиях образовательной системы, начиная с ее более ранних ступеней, так и современными условиями жизни, обеспечивающими широкий доступ детей и молодежи к информационно-техническим средствам, и, следовательно, к проявлению и совершенствованию этой компетентности. В тоже время компетентности гражданственности и здоровьесбережения в силу недостаточной предварительной фиксации образовательной системы необходимости их формирования получили более низкий индекс сформированности.

Разработанная модель индексирования компонентов и блоков социальной компетентности, предполагающая разные планы приложения интегративного подхода может быть представлена обобщенной интегративной формой. В этой модели заданный индексацией уровень сформированности всех трех блоков приравнивается к 10 баллам, т.е. 100%-ной сформированности. Представлено следующее распределение баллов по блокам: 2

балла для интеллектуального блока (при сформированности интеллектуальных, мыслительных действий не ниже средней нормы развития, соответствующей индексу 0,5 в модели); 3 балла для личностного блока (при соответствии сформированности личностных качеств определенному пороговому значению 0,75 и выше); 5 баллов для компонентно-компетентностного блока (при соответствии сформированности пороговому значению 0,75 и выше).

В процессе оценивания предложенная модель индексации может быть использована следующим образом: при определении уровня развития интеллектуальных, мыслительных действий ниже 0,5 (что определено как порог сформированности) фиксируют 0 баллов для интеллектуального блока; при соотношении уровня сформированности выделенных личностных качеств с индексом в диапазоне от 0,5 до 0,75 (порог сформированности) – 1,5 балла для личностного блока и 0 баллов – ниже 0,5; 2,5 балла для компонентно-компетентностного блока – при его сформированности в диапазоне значений от 0,5 до 0,75 (порог сформированности) и 0 баллов – ниже 0,5.

Следует отметить, что условием сформированности социальной компетентности и соответственно основанием общей интеграции ее оценки является присутствие всех трех составляющих ее блоков, т.е. фиксация их выраженности не ниже минимального порогового уровня, определенного как 0,5. При фиксации 0 баллов по любому из блоков синтез оценки не может быть реализован в виду наличия показателя несформированности компетентности.

Проведение процедуры оценивания на основе модели компонентно-блочной индексации социальной компетентности потребовало разработки инструментария [9]. Отбор конкретных методик для оценивания компетентности осуществлялся в соответствии с критериями: содержательной адекватности методики содержанию оцениваемого парциального объекта; наличия в методике балльной шкалы, по которой выраженность рассматриваемого качества определяется однозначно; возможности дать оценку «высокий – средний – низкий уровень» (ординальная шкала) или «хорошо – плохо» (номинативная шкала); рассматриваемое свойство не является стилевым; портативность (минимальность временных затрат, требующихся на проведение, обработку и интерпретацию) [11].

Для оценивания интеллектуального базового блока социально-профессиональной компетентности предлагается использовать метод тестирования. В качестве методики оценивания предлагается краткий ориентировочный тест (КОТ), являющийся российской адаптацией (В.Н. Бузин) теста Вандерлика, относящийся к категории тестов общих умственных способностей. Этот тест предусматривает диагностику следующих параметров интеллекта: способности к обобщению и анализу, гибкости мышления, скорости и точности восприятия материала, грамотности, выбора оптимальной стратегии и др. Несомненным преимуществом КОТ является, то, что его заполнение занимает всего 15 мин. и полученные результаты имеют высокую степень достоверности. Показателем сформированности данного блока является количество правильно выполненных заданий теста, превышающее 18 сырых баллов.

Для оценивания личностного базового блока, представленного шестью качествами: ответственностью, самостоятельностью, целенаправленностью, организованностью, социальной адаптивностью и творческой активностью [7] предлагается специально разработанная анкета, которая содержит набор утверждений, соотносимых с проявлением указанных личностных качеств. Выбор анкеты в качестве методики оценивания личностного блока обусловлен простотой ее применения и возможностью ее самостоятельной разработки педагогом, осуществляющим оценивание социальной компетентности.

Адекватным задаче оценивания компонентно-компетентностного блока социальной компетентности, по нашему мнению, является метод экспертного опроса. В то же время не исключается возможность применения других методов оценивания, например, метода ведения портфолио, предлагаемого, например, в исследовании В.И. Байденко, О.В. Никифорова в

качестве средства фиксации и оценивания компетентностные составляющих результатов образования [10].

Нами была разработана экспертная карта оценки сформированности ключевых социальных компетентностей человека методом полярных баллов (К.К.Платонов). В основе методики лежит принцип обобщения независимых экспертных оценок (а в отдельных случаях и самооценки) составляющих ключевых социальных компетентностей человека. Компонентное содержание компетентностей представлено в карте в соответствии с дескрипторами или терминами унифицированного описания их проявления [8]. Оценивание производится по 4 балльной шкале. Отмечается возможность принятия к оценке ядерного блока социальной компетентности общей тенденции уровневой оценки, предложенной исследовательской группой сектора «Гуманизации образования» Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов [11]. При этом учет компонентной структуры социальных компетентностей приводит к варьированию количества уровней ее сформированности. Выделяются два подхода к уровневой оценке: компонентно-компетентностный и позиционно-компетентностный. Первый – *компонентно-компетентностный подход* основывается на оценке осознанной представленности всех пяти компонентов (знания, опыта применения, отношения, эмоционально-волевой регуляции, готовности) в реализуемой человеком социальной компетентности. В соответствии с ним выделяются два уровня сформированности, по принципу «да» – «нет». Критерий оценки выделенных условий компетентности следующий: если фиксируются все пять выше названных компонентов, то компетентность представлена в сознании субъекта и в его деятельности – это «уровень представленности»; если фиксируется менее пяти компонентов, то компетентность «не представлена». Другими словами, в первом случае она сформирована, во втором – нет. Второй – *позиционно-компетентностный* (холистический) подход к оценке уровня сформированности социальных компетентностей основывается на определении объема реализуемых в деятельности основных, характеризующих каждую компетентность позиций, выделенных для каждой компетентности соответственно. Безотносительно к характеристике каждой позиции, уровень сформированности компетентности определяется как пороговый при выявлении 75%. Критерий оценки следующий: 15 позиций, 75% - уровень сформированности, 10 и более позиций, более 50% - уровень неполной сформированности, менее 10 позиций, менее 50% - уровень несформированности [11].

Таким образом, сформированность социальной компетентности студента в структуре его единой социально-профессиональной компетентности может быть оценена при соблюдении следующих условий:

- использовании единого интегративного подхода, определяемого сложностью и многомерностью самого содержания социальной компетентности;
- представления социальной компетентности как парциального компонентно-блочного элемента в структуре единой социально-профессиональной компетентности;
- определения в качестве обязательного условия оценивания социальной компетентности разработку его *интегративной основы*, моделируемой посредством весовой индексации каждого из входящего в нее элементов (блоков, компонентов);
- наличия соответствующего инструментария оценки всей многомерности социальной компетентности.

Литература

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
2. Гринкруг Л.С., Фишман Б.Е., Мусовской И.В. Проективная методика оценки качества образовательной деятельности вуза // Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 41 с.
3. Земцова Е.В. Подходы к оценке ключевых социальных компетентностей выпускника вуза. // Социальные компетенции / компетентности в образовательной программе ВПО / Под научной редакцией профессора И.А. Зимней // Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – С. 19–26.
4. Земцова Е.В. Интегративная (комплексная) оценка сформированности единой социально-профессиональной компетентности. // Вестник университета. №8 (34) – М.: Государственный университет управления, 2007. – с. 77 – 81.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - № 5. 2003 – с. 34-42
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
7. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Кн. 2 // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа; Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–19.
8. Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Боденко Б.Н., Князев А.М., Кривченко Т.А., Лаптева М.Д., Мазаева И.А., Морозова Н.А. Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы (Дескрипторная характеристика как база оценивания) // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» г. Москва, 16-17 марта 2006 года (науч. ред. И.А. Зимняя) – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 65 с.
9. Князев А.М., Земцова Е.В., Палецкая С.Н. Социальные компетентности личности как объект оценивания. // Проблемы качества образования. Книга 2. Ключевые социальные компетентности студента // Материалы XIV Всероссийского совещания – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — С. 66-77.
10. Никифоров О.В. Компетентностная составляющая и ее становление в структуре оценки подготовленности выпускников педагогического вуза. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва – 2007, 25 с.
11. Формирование методологии использования компетентностного подхода к моделированию и оценке результатов обучения при разработке ГОС ВПО нового поколения (отчет по научно-исследовательской работе). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

5. ЛИЧНОСТНАЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КАК РЕЗУЛЬТАТА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование как один из важнейших социальных институтов, начиная с момента своей научно-теоретической институализации в трудах Я.А. Коменского, фиксирует приоритет личностной направленности обучения на развитие человека. Так, предполагаемое переустройство школы Я.А. Коменский соотносил с тем, что «юношество обучалось бы всему тому, что может сделать человека мудрым, добродетельным, благочестивым» [Великая дидактика, гл. XII]. При этом важно отметить, что сам Я.А. Коменский подчеркнул, что «в жизни мы учимся не что *знать*, не что *делать* и не что *говорить*, иначе – мы учимся *знать, делать и говорить* то, что полезно и хорошо» [13, с. 18].

Другими словами, наряду с личностной, уже в XVII в. подчеркивалась и деятельностная направленность обучения. Эта общая личностная направленность образования на развитие человека принимается на протяжении веков всеми гуманистически-ориентированными педагогами. Она находит отражение и в принципах государственной политики Российской Федерации в области образования, согласно которым прежде всего подчеркиваются «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» [8, с. 3].

Вместе с тем в условиях глобальных изменений в мире конца XX– начала XXI веков – изменения в структуре и характере рынка труда, информатизации и компьютеризации всех сфер общественной и производственной жизни страны, становления новой техногенной цивилизации, вхождения России в Болонский процесс [1–5], образование не может не ориентироваться на новое качество своего результата. В докладах Европейской комиссии «Европейский доклад о качестве школьного образования. Шестнадцать показателей (indicators) качества» (2000 г.), «Европейский доклад о показателях качества непрерывного образования. Пятнадцать показателей качества» (2002 г.) фиксируется, что «качество образования ... рассматривается как высший, политический приоритет. Высокий уровень знаний, *компетенций* и умений рассматривается как базисное условие активного гражданства, занятости и социальной сплоченности».

В целом, как отмечается в аналитическом обзоре 2003 года «Реформы образования», «... в условиях глобализации мировой экономики смещают акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [23]. В этой связи и в контексте Болонского процесса в последние годы и особенно после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования» [25, с. 34] и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [14] в России происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании [7, 11-12, 25, 33 и др.]. При этом нельзя не учитывать, что еще в 1996 году на симпозиуме по программе Совета Европы в обобщающем докладе В. Хутмахера (Walo Hutmacher) было отмечено, что «само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно до сих пор не определено». Тем не менее, как подчеркнул докладчик, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» [33].

Участники Европейского проекта «Tuning Educational Structures in Europe» в 2000 году выразили «желание инициировать совместное обсуждение в сфере компетенций и умений на Европейском уровне с участием разных групп людей» [35]. Подчеркивается, что «проект отражает важность фокусировки как на компетенциях, так и на знаниях в их совместной рефлексии» [35].

Можно утверждать, что в настоящее время существует значимая для определения содержания и организации образования проблема анализа того: а) что представлено в содержании понятия «компетенция»; б) существенно ли различие понятий «компетенция» и «компетентность» (или компетентностное поведение, по Джону Равену) [22]; в) как отображены личностная и деятельностная (умение, способность, действие, опыт) направленность образования в компетентностном подходе. Для решения этой проблемы определим исходные позиции.

Прежде всего отметим, что ориентированное на компетенции образование (образование, основанное на компетенциях: *competence-based education – CBE*) формировалось в 70-х годах в Америке [34] в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Как отметил Н. Хомский, «мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим–слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях), только в идеализированном случае ... употребление является непосредственным отражением компетенции» [29]. «В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. ... Противопоставление, вводимое мною, связано с сосюровским противопоставлением языка и речи, но необходимо ... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов» [Там же, с. 10] (подчеркнуто мной – И.З.). Обратим внимание на то, что здесь проводится различие между знанием и употреблением, и что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Употребление, по Н. Хомскому, «в действительности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., т.е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека. В то же время в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» (1959) категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию» [36].

Таким образом, в 70-х годах прошлого века уже как бы было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее и трактуется нами как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, его личностное свойство, проявляющееся в его поведении (при этом отметим, что вне сопоставления с компетенцией трактовка компетентности как личностного свойства была изложена Н.В. Кузьминой еще в 1990 г.) [15]. Таким образом можно сказать, что понятие «компетенция» уже понятия «компетентность», первое входит во второе. Компетентность основывается на компетенции, но не исчерпывается ею [30-31]. Широту этого понятия подчеркнули разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования», отметив, что компетентность «шире понятия знания или умения, или навыка, она включает их в себя (хотя, разумеется речь не идет о компетенциях как о простой аддитивной сумме: знания–умения–навыки. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [25]. Такое толкование компетентности¹ может быть соотнесено с одной из существующих, согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов ...» ЕФО [8], четырех моделей (способов) определения компетенций: а) основанных на параметрах личности; б) основанных на выполнении задач и деятельности; в) основанных на выполнении производственной деятельности; г) основанных на управлении результатами деятельности. Мною в качестве исходной принимается первая модель с включением элементов второй. Эта первая модель текстуально, согласно Глоссарию, включает «... личные качества и опыт, которыми обладает

¹ В связи с тем, что большинство авторов не разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность», используемый ими один из этих терминов, трактуется как общий для них.

человек: знания, образование, подготовку и другие личные характеристики, которые позволяют ему эффективно выполнять свою деятельность» [8, с. 63]. В объединении этих двух моделей реализуется соединение личностных и деятельностных характеристик компетентности.

Анализ литературы показывает, что термин «компетенция» может использоваться авторами как синоним знаний, умений, навыков. Так, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, отмечают, что «компетенция» используется вместо знаний, умения, владения и т.д. [16]. Этот термин может использоваться и как более широкое по отношению к знаниям и умениям понятие, если имеется в виду собственно компетентность [25]. Таким образом приходим к утверждению, что, говоря о компетентностном подходе, можно иметь в виду а) «компетенцию» как совокупность знаний, правил оперирования ими и их использование и б) «компетентность» как личностное свойство, основывающееся на знаниях, как личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека в его поведении. В предлагаемой трактовке *в основе компетентностного подхода лежат компетентности человека, формирование которых есть цель и результат образования.* При этом важно отметить, что

1. все компетентности социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме; они социальны по своему содержанию, они и проявляются в этом социуме;
2. ключевые – это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;
3. профессиональные и учебные компетентности формируются для и проявляются в этих видах деятельности человека;
4. социальные (в узком смысле слова) компетентности, характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми.

Однако сами эти понятия толкуются крайне неоднозначно. Так, например, используя уже с 1992 года понятие «профессиональная компетентность», авторы (И.В. Ильина, Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина, Н.В. Карнаух, Ю.В. Варданян и многие другие, работающие в проблематике профессионального образования), подчеркивают важность разных сторон этого явления. В силу этого на первый план выходят либо знания, опыт, либо качество личности, либо аспект профессионализма. Более того, наряду с понятием «компетентность», а иногда и как его синоним, выступает «базовый навык». Так, один из участников проекта ДЕЛФИ Б. Оскарссон приводит список базовых навыков, которые содержательно, а иногда и прямо по тексту, могут интерпретироваться как компетентности. Согласно Б. Оскарссону, они объемны, «развиваются в дополнение к специфическим профессиональным. Такие ключевые компетентности включают, помимо прочего, способность эффективной работы в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки» [20, с. 42]. К таким базовым навыкам, другой исследователь – С. Шо в 1998 году, согласно Б. Оскарссону, отнес: «*основные навыки*», например, грамота, счет; «*жизненные навыки*», например, самоуправление, отношения с другими людьми; «*ключевые навыки*», например, коммуникация, решение проблем; «*социальные и гражданские навыки*», например, социальная активность, ценности; «*навыки для получения занятости*», например, обработка информации; «*предпринимательские навыки*», например, исследование деловых возможностей; «*управленческие навыки*», например, консультирование, аналитическое мышление; «*широкие навыки*», например, анализирование, планирование, контроль» [20, с. 43]. Авторы также соотносят компетентности не только с базовыми навыками, но и с ключевыми квалификациями. При этом важно само компетентностное определение базовых навыков. Как отмечается, ... «это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни» (подчеркнуто мною – И.З.)

[20, с. 44]. Очевидно, что толкование этим автором навыка очень близко к компетентностному, в котором фиксируются как личностные, так и деятельностные аспекты.

Для анализа проявления этих аспектов в компетентностном подходе важно рассмотрение содержания ключевых социальных (в широком смысле) компетенций/компетентностей, вне зависимости от того, какой термин использован авторами.

Один из первых перечней компетентностей (всего 37) был составлен Джоном Равеном, который отметил, что одни из них могут относиться к интеллектуальной, другие – к эмоциональной сфере, что они могут заменять друг друга, и что они суть – «мотивированные способности». К таким компетентностям отнесены и критическое мышление, и самоконтроль, и готовность обучаться, и т.д. [22, с. 258]. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [10, с. 37], определил по сути основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку 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 справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [10, с. 3].

В 1996 году на симпозиуме в Берне [33] по программе Совета Европы был специально поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным явилось определение ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования. В докладе В. Хутмахера [33] отмечается, что есть разные подходы к тому, что исследователи определяют в качестве основных (key) компетенций. Их может быть всего две – уметь писать и думать (scriptural thought (writing) и rational thought), или семь: учение (learning); исследование (searching); думание (thinking); общение (communicating); кооперация, взаимодействие (co-operating); умение делать дело, доводить дело до конца (getting things done); адаптироваться (adapting oneself). Важно для понимания социальной природы компетентностей то, что основной разработчик компетенций Г. Халаж (G. Halasz) рассматривает их определение, как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.). Развивая эту мысль, В. Хутмахер в своем докладе приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [33, с. 11]. Эти компетенции следующие*:

1. «... политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
2. компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение – resurgence) расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
3. компетенции, относящиеся к владению (mastery) устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более, чем одним языком;
4. компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способности

* Изложение положений доклада в моем переводе (И.А. Зимняя)

к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

5. способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [33, с. 11].

В разработку содержания профессионально-педагогических компетентностей большой (но ранее в контексте формирования компетентностного подхода не отмечавшийся) вклад внесли Н.В. Кузьмина [15], А.К. Маркова [17], Л.А. Петровская [21], Л.М. Митина [18] и другие отечественные исследователи (подробнее см. И.А. Зимняя [11]).

Обращает на себя внимание определение компетенций и их интерпретация в проекте Tuning. Здесь, во-первых, термины «компетенция» и «умения» (competence and skills) используются вместе, чтобы дать более полное значение. Во-вторых, «компетенция и умения» понимаются как включающие знания и понимание (теоретические знания в академической области, способность узнавать (знать) и понимать): знание того, как действовать (практическое и операциональное применение знания в определенных ситуациях), знания того, как быть (ценности как интегральный элемент способа восприятия других и жизни с ними в социальном контексте). В-третьих, разграничиваются два вида компетенций – те, которые связаны с определенной областью предметных знаний, и те, которые являются общими для всех и оцениваются респондентами как важные. Эти общие компетенции и умения представлены тремя группами: первая – инструментальные компетенции, которые включают когнитивные, методологические, технологические, лингвистические; вторая – межличностные и третья – системные.

Здесь следует отметить важность собственно когнитивных инструментальных компетенций, которые по сути являются умственными способностями человека, выступающими в качестве условий развития его умений и приобретения знаний.

В 2004 году в этом широком контексте отечественными исследователями были предложены и другие трактовки содержания компетенций/компетентностей: социально-личностные, общепрофессиональные, специальные (В.Д. Шадриков) [32], общекультурные, методологические, предметно-ориентированные (Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин) [28], компетентность в узкой (специальной) профессиональной области деятельности; компетентность в широкой (инвариантной к различным специальностям) области профессиональной деятельности; компетентность в общенаучной сфере, являющейся базой соответствующей профессии; компетентность в сфере социальных отношений; аутопсихологическая компетентность, готовность к критической самооценке, постоянному повышению квалификации (Ю.Г. Татур) [26] и др.

Анализ разных подходов к определению содержания компетентностей показывает, что, в общем, авторы ориентируются на те же два уровня компетентности, которые представлены в проекте Tuning [35] – специально-академические (предметно-профессиональные) и общие, соотносимые с общенаучной сферой и сферой социальных отношений. В то же время, показательно, что авторами отмечаются общекультурные и собственно личностные компетентности, что свидетельствует о представленности в них как деятельностных, так и личностных характеристик.

Проведенный анализ различных подходов к определению компетенций (компетентностей) позволил сделать несколько выводов, послуживших для нас основанием формирования собственной трактовки природы этого феномена:

1. Во-первых, исследователи отмечают деятельностную, актуальную сущность компетентности, подчеркивая, что в отличие от знаниевой характеристики, т.е. характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как».

2. Во-вторых, большинство исследователей отмечают личностную, в частности мотивационную характеристику компетентности, готовность человека, его интерес, отношение.
3. В-третьих, исследователи фиксируют сложный характер этого явления как в его определении, так и в оценке.

Теоретической основой выделения нами групп ключевых компетенций как совокупностей общих сведений (знания, программы, состояния), которые присущи человеку, 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 были разграничены три основные группы компетентностей по следующим основаниям [11]:

1. компетентности, *относящиеся к самому себе* как личности, как субъекту жизнедеятельности;
2. компетентности, *относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми*;
3. компетентности, *относящиеся к деятельности человека*, проявляющиеся во всех ее типах и формах, в том числе в учебной и трудовой.

Принимая во внимание, что компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях, обозначим, очертим сначала круг этих основных компетенций, имея в виду их дальнейшие личностные, поведенческие проявления как компетентностей. По намеченным трем основаниям были выделены 10 основных компетенций. В первую группу были включены *компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения*:

1. компетенции здоровьесбережения;
2. компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире;
3. компетенции интеграции;
4. компетенции гражданственности;
5. компетенции самосовершенствования.

Во вторую группу вошли компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

6. компетенции социального взаимодействия;
7. компетенции в общении.

Третью группу составили *компетенции, относящиеся к деятельности человека*:

8. компетенция познавательной деятельности;
9. компетенции деятельности;
10. компетенции информационно-технологические.

Специально необходимо отметить, что эти компетенции, проявляясь в поведении, деятельности человека, становятся, как отмечалось выше, его личностными качествами. Соответственно, они становятся *компетентностями*, которые характеризуются и мотивационными, и ценностно-смысловыми, и регуляторными составляющими, наряду с когнитивными (знанием) и опытом. При этом необходимо еще раз подчеркнуть, что при разработке социальных ключевых компетенций акцент ставится на следующих позициях:

1. компетенции *социального бытия* и взаимодействия человека в социуме рассматриваются в самом широком смысле понятия «социальный»; профессиональные компетенции входят в понятие «социальные», являясь объектом социально-направленного профессионального обучения и точной качественной и количественной оценки;

2. компетенции в свое понятийное содержание включают знание того, ЧТО, и того, КАК, т.е. средства и способы взаимодействия;
3. социальные компетенции имеют компонентный состав;
4. социальные компетенции имеют возрастную динамику и возрастную специфику.

Эти позиции трактовки социальных компетенций дополняют их общую характеристику, приводимую авторами «Стратегии модернизации содержания общего образования». Согласно этому документу, социальные ключевые компетентности характеризуются: многофункциональностью; надпредметностью и междисциплинарностью; они требуют значительного интеллектуального развития, абстрактного мышления, саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.; ключевые компетенции многомерны [25, с. 34].

Возвращаясь к рассмотрению намеченной выше номенклатуры социальных компетенций/компетентностей (здоровьесбережения, саморазвития, интеграции знаний, социального взаимодействия, общения, решения задач, предметно-деятельностной, информационно-технологической), выделим следующие *ключевые* социальные компетентности, где особенно подчеркивается значимость компетентностей *здоровьесбережения* и *гражданственности*, впервые включаемые нами в перечень рассматриваемых компетентностей. Эти ключевые социальные компетентности суть следующие:

1. компетентность *здоровьесбережения*: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни. Опыт и готовность реализации этих знаний в жизнедеятельности, принятие здоровьесбережения как ценности, регулирование психосоматического и эмоционального проявления состояния здоровья;
2. компетентность *гражданственности*: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн). Опыт и готовность проявления гражданственности в активной гражданской позиции в общественной жизни, отношение к статусу гражданина как ценности, управление поведенческими проявлениями статусно-позиционных атрибутов;
3. компетентность *социального взаимодействия* с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность. Опыт и готовность взаимодействовать с другими людьми, сотрудничать в группе, находить адекватные разным ситуациям решения; отношение к социальному взаимодействию как ценности, способность регуляции интерперсонального взаимодействия;
4. компетентность *в общении*: устное, письменное общение, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента. Опыт и готовность к общению в разных коммуникативных ситуациях: переживание удовлетворения от общения как ценности. Умение начинать, направлять, контролировать коммуникативный процесс;
5. компетентность *информационных технологий*: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной почтой, Интернет-технологией; работа с библиотечными каталогами. Опыт и готовность работать с информационным потоком в устной и письменной,

печатной и электронной формах; принятие ценности виртуального мира; готовность и способность к разумному ограничению использования информационных технологий.

В этом сжатом представлении содержания компетентностей находят отражение и более частные [23], и более общие их характеристики. Учитывая это, было выдвинуто предположение, что в перечне компетентностей, например, у Дж. Равена [22], есть собственно компетентности, например, «сотрудничество с другими людьми», и есть их составляющие, их компоненты, например, «готовность обучаться». Если в этом контексте представить состав собственно компетентностей, то очевидно, что они будут включать такие компоненты, как: а) *готовность* к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация, по К.А. Абульхановой-Славской, субъектных сил; б) *владение* знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) *отношение* к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект, выступающий и как мотивационный); д) *эмоционально-волевая* регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Рассмотрим каждый из этих компонентов в составе выделенных нами пяти ключевых компетентностей подробнее в плане их личностной или деятельностной репрезентативности. Так, очевидно, что компонент «знание» и «умение реализовать знания на практике» (или опыт их использования) соотносятся с деятельностной направленностью социальных компетентностей. Эти компоненты как определяющие содержание профессиональной подготовки прежде всего и отмечаются во всех квалификационных требованиях к специалистам и в государственных стандартах. Компоненты «ценностно-смысловое отношение» субъекта компетентности к ее содержанию, «эмоционально-волевая регуляция» характера ее проявления и мобилизационная «готовность» субъекта проявить в условиях внутренней регуляции эту компетентность в поведении выявляют ее собственно личностную направленность. Эти компоненты, на мой взгляд, и выявляют преимущества именно *компетентностной* трактовки результата образования по сравнению с ЗУНовской.

При рассмотрении этих компонентов важным оказался выбор *дескрипторов* или *терминов унифицированного описания* их проявления для каждой из рассматриваемых пяти ключевых социальных компетентностей. Проведенный анализ текстов, содержащих эти термины, позволил выделить следующие *дескрипторы* для каждого из пяти определенных выше компонентов. Ниже приводятся названия компонента компетентности и соотношение:

Компоненты компетентности	Дескрипторы
готовность	стремление, желание, потребность, интерес, влечение
эмоционально-волевая регуляция	получение удовольствия, удовлетворения, переживание радости при следовании правилам, нормам, руководство требованиями соблюдения этикета, проявление собственной инициативы, контролирование собственного поведения при проявлении той или иной компетентности
ценностно-смысловое отношение к содержанию компетентности	важность, значимость, существенность
умение, опыт	умение, владение, применение, использование
знания	знание, осведомленность, понимание

Можно полагать, что использование этих дескрипторов при определении сформированности компетентности позволит более точно впоследствии определить ее критерии

и формулировку требований к подготовленности специалистов в ГОС ВПО на основе компетентностного подхода.

Заключая рассмотрение, особенно важно еще раз специально отметить, что в предлагаемой нами трактовке содержания компетентностей: а) разграничиваются понятия социальных и предметно-профессиональных компетентностей, которые составляют, как было показано в работе [12], единую социально-профессиональную компетентность; б) утверждается, что для компетентного профессионального поведения будущего специалиста необходимо формирование в образовательном процессе как предметно-профессиональных – узко-предметных и широко-научных, так и социальных компетентностей; в) утверждается необходимость определения компонентного состава каждой компетентности (в продолжение общего подхода Дж. Равена); г) утверждается, что в основе компетентностного подхода лежат формируемые во всей полноте компонентного состава компетентности; д) утверждается необходимость и реальность реализации в компетентностном подходе одновременно личностной и деятельностной направленности образования.

В целом, утверждается, что компетентность как более широкое понятие по сравнению с знаниями, умениями, навыками имеет в своем содержании и личностную, и деятельностную составляющие, что позволяет говорить о том, что компетентностный подход реализует наряду с собственно профессиональной подготовкой эти определенные направления личностного развития обучающегося.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Болонский процесс в Германии//Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
2. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.
3. Байденко В.И. (науч.ред.). Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (Европейский анализ). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Российский новый университет, 2004.
4. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004.
5. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы// Высшее образование сегодня. 2004. № 2.
6. Боголюбов Л.Н. Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения//Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 9.
7. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе//Педагогика. 2003. № 10.
8. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.
9. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалиста как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика/Под науч. ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. Кн. 6. – М., 2002.
10. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996.
11. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
12. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2//Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–19.
13. Коменский Янъ Амосъ. Материнская школа. – С.-Петербургъ, 1882.
14. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2003.
15. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
16. Леднев В.С., Никандров Н.Д., Рыжаков М.В. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика. – М., 2002.
17. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
18. Митина Л.М. Психология профессионального развития. – М., 1998.
19. Об образовании. Закон Российской Федерации. 4-е изд. – М.: Ось-89, 2002.

20. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/ Оценка качества профессионального образования. Доклад 5/Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.
21. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.
22. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. (англ. 1984).
23. Ромек В.Г. Уверенность в себе: этический аспект//Журнал практического психолога. 1999. № 9.
24. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования: международный аспект// Высшее образование сегодня. 2004. № 4.
25. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
26. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста//Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
27. Филиппов В.М. Реформы образования: аналитический обзор. – М.: Центр образовательной политики, 2003.
28. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов//Высшее образование сегодня. 2004. № 8.
29. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972 (англ. 1965).
30. Хуторской А.В. (редактор составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». – М., 2002.
31. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» WWW/eidos.ru/news/compet/htm.
32. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход//Высшее образование сегодня. 2004. № 8.
33. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 2-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a//Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.
34. Isaeva T.E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence – Based approach to its Structure//Преподаватель высшей школы в XXI веке. Труды Международной научно-практической интерконференции. – Ростов-на-Дону, 2003.
35. Tuning Educational Structures in Europe/ Line 1. Learning Outcomes/Competencies Methodology, 2001-2003. Phase 1. [http://www. Relint. Deusto. es/Tuning Project/index.htm](http://www.Relint.Deusto.es/Tuning Project/index.htm).
36. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review, 1959, №66.