

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГБОУ ВО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

С.Л. Троянская

ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Учебное пособие



**Ижевск
2016**

УДК 378. 02 (075.8)
ББК 74. 484 Я 73
Т 769

*Рекомендовано к изданию учебно-методическим советом
Удмуртского государственного университета*

Рецензент: председатель учебно-методической комиссии института педагогики, психологии и социальных технологий, к.п.н., доцент М.Г. Савельева.

Троянская С.Л.

Т 769 Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

ISBN 978-5-4312-0388-6

В учебнике представлен широкий круг педагогических проблем, связанных с практическим применением компетентностного подхода в образовании магистрантов психолого-педагогических направлений подготовки. Приоритетная ориентация образования и его субъектов на результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, развитие индивидуальности однозначно предполагает совершенствование образовательной и воспитательной деятельности в вузах.

Сборник адресован магистрантам и аспирантам педагогических специальностей, преподавателям вузов, студентам, педагогам.

УДК 378. 02 (075.8)
ББК 74.484 Я73

©Троянская С.Л., 2016
©ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», 2016

Предисловие

Уважаемые коллеги!

Иммануил Кант уверял, что два человеческих изобретения можно считать самыми трудными – это искусство управлять и искусство воспитывать. И этими двумя искусствами рекомендуется овладеть обучающемуся в магистратуре – будущему потенциальному преподавателю вуза, желающему быть успешным в профессии. Готов ли выпускник любого факультета вуза к преподавательской нелегкой деятельности? Почему 3 поколения студентов должны исполнять роли лабораторных мышек при самостоятельном становлении преподавателя на собственных ошибках? Решение проблемы видится в реализации образовательных программ, ориентированных на обучение студентов магистратуры психолого-педагогических направлений подготовки. Уникальность пособия – в единстве теории, методик, технологий и немалого практического опыта применения компетентностного подхода к обучению. Надеемся, что пособие будет востребовано преподавателями и поможет им при проектировании и реализации таких курсов как «Педагогика и психология высшей школы», «Современные проблемы педагогической науки и образования», «Актуальные проблемы обучения и воспитания» и других.

Содержание пособия дает представление об охватываемой им тематике. Освещены не только теоретические основы, но и разработаны практические задания магистрантам для подготовки к семинарам и самостоятельной работы.

Автор благодарен за ценные советы и интересные предложения, которые были учтены при работе над книгой, своим коллегам, студентам и магистрантам института педагогики, психологии и социальных технологий за помощь и сотрудничество.

Введение

Образованный человек – это тот, для которого вхождение в различные культурные и социальные общности есть построение собственного продуктивного действия. Именно для реализации продуктивных действий и достижения практических результатов применяется компетентностный подход в образовании.

Компетентностно ориентированное профессиональное образование – объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально-экономическими и педагогическими предпосылками. Это реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, когда рынок предъявляет к специалистам новые требования, которые недостаточно учтены в программе их подготовки. Это не столько требования к содержанию образования, сколько к целям, результатам и педагогическим технологиям обучения. В качестве цели в современном образовании рассматривается формирование у специалиста соответствующих его профилю компетенций. В качестве интегрального социально-личностного и поведенческого феномена как результата образования сегодня выступают компетенции и компетентности студентов. История формирования этих понятий берет начало не в педагогике, где, начиная с Яна Амоса Коменского, «царствовали» знания, умения и навыки, а в области бизнеса, управления и подготовки кадров. Знания, умения и навыки – это единицы культуры и ее ценностей, а компетенции – единицы рыночной экономики и профессиональной деятельности.

Концепция модернизации Российского образования ориентирована на реализацию компетентного подхода в образовании, на формирование ключевых (базовых, универсальных и т.д.) компетентностей, т.е. готовности обучающихся использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач. **Ключевые компетенции провозглашаются новой парадигмой результата образования.** По образному выражению К.Бейли, *парадигма – это ментальное окно, через которое исследователь рассматривает мир.* Существующая долгие годы «ЗУН» парадигма результата образования до сих пор принимается значительной частью педагогического сообщества. Однако происходящие в мире и России изменения в области целей образования, соотносимые с глобальной задачей вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации 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 и выступило понятие «компетенция/компетентность».

В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Ж.Делор сформулировал четыре столпа, на которых основывается образование: «научиться познавать, делать, жить вместе, научиться жить» и определил, по сути, основные глобальные компетенции.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию. Такой подход ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества, что согласуется не только с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и потребностью самого общества использовать потенциал личности.

Учебное пособие «Основы компетентного подхода в высшем образовании» способствует профессиональной подготовке студентов к педагогической деятельности, формированию их общекультурных и профессиональных компетенций. Поэтому ядро курса представляет собой теоретическое ознакомление и практическое применение компетентного подхода в подготовке магистров психолого-педагогических специальностей. Рассмотрены педагогические основы и требования государственных стандартов к результатам образования обучающихся. Образование, при этом, понимается не только как система и процесс, но и как педагогический процесс воспитания, обучения и развития. Уделено внимание такой важнейшей проблеме современности как формирование медиакомпетентности. Развитие общекультурной компетентности средствами образовательных музеев представляется нам своевременным и эффективным «ретровведением» в процесс обучения и воспитания студентов. Предложены ва-

рианты организации самостоятельной работы и подготовки к семинарам в условиях компетентностно ориентированного образования. За основу взяты рекомендации Болонского процесса, Евросоюза (проект Tuning), результаты исследования отечественных и зарубежных ученых, использованы результаты опытно-экспериментальных работ автора, магистрантов и аспирантов, немалый практический опыт преподавания педагогических дисциплин в Институте педагогики, психологии и социальных технологий.



Глава 1.
Компетентностный подход
как методологическая основа
современного образования

1.1. Компетентностный подход в научно-теоретической литературе, методология, этапы становления, основные понятия, виды и классификация компетенций

Ключевые слова: образование, компетенции, образованность, компетентность, образовательный стандарт.

Глобальные социально-экономические перемены, происходящие как во всем мире, так и в нашей стране естественно предполагают поиск нового «образа» образования. Он связан с исторической реконструкцией древних, генетически **исходных смыслов образования**. Только в этом случае оно может обрести новые функции в современной ситуации, требующей от педагогического сообщества поиска резервов, реализации внутреннего потенциала, имеющегося во всех звеньях дидактической цепочки: «кто он – обучающийся и для чего его учить? Чему учить? Как учить? Каков результат?» Методологическое обеспечение ответов на них определяет характер профессионального действия преподавателя, позволяет разработать конкретные методики.

С позиции **культурологии** образование определяется как сложный культурный процесс развития самого образования, как культурная деятельность субъектов образования, как неоднородное культурное пространство взаимодействия сферы образования и других социальных сфер, прежде всего культуры, и как социокультурная система, выполняющая определенные функции [24]. Например, В.С. Леднев определяет образование как общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим **социально значимого культурного опыта**, представляющий собой в онтогене-

тическом плане процесс становления личности в соответствии с генетической и социальной программами [28]. Как видим, данная трактовка образования намечает сближение понятий «образование» и «культура», эта тенденция находит подтверждение у Б.М. Бим-Бада и А.В. Петровского, которые определяют содержание образования как **часть социально-культурного опыта, отобранную в соответствии с целями и процессуальными аспектами образования, который передается и осваивается в процессе обучения, и включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической деятельности** [7].

Другие исследователи, в частности, Г.А. Бордовский, Н.Ф. Радионова, понимают под образованием необходимость овладения личностью определенной **системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-этической культуры**, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие [45]. О.Е. Лебедев считает образование специально организованным процессом **развития способности личности к решению социальных и личностных проблем на основе использования достижений культуры** [27]. Б.Г. Гершунский полагает, что образование в своей качественной характеристике – это не только **ценность, система, процесс, но и результат присвоения ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности** [11]. Касательно результатов актуализируется понятие образованности, понимаемое Г.Н. Сериковым как свойство, приобретаемое человеком в процессе образова-

ния, которое выражает определенную меру овладения какой-то частью социального опыта (достижений мировой культуры), а также **способность пользования усвоенным опытом в своей жизнедеятельности** [34]. О.Е. Лебедев определяет образованность как качество, представляющее собой индивидуально-личностный результат образования, заключающийся в **способности личности решать проблемы в различных сферах и видах деятельности, опираясь на достижения культуры** [27].

В процессе усвоения научных знаний существует довольно сложная ситуация: она была осознана еще двести лет назад Ф. Шлейермахером, и ее теоретическое осмысление вылилось в особое направление науковедения и гносеологии – в так называемую герменевтику. Речь шла о необходимости **особого способа постижения продуктов гуманитарного знания, опирающегося на вчувствование читателя** – на *эмпатию*, интуитивно-эмоциональное проникновение в его сокровенный смысл, недоступный обычным рациональным способам извлечения содержащегося в естественных науках знания. Неокантианцы подошли к этой проблеме с другой стороны, противопоставив два метода познания: *объяснение и понимание*. Имеется в виду понимание самой наукой своего предмета, который не поддается объяснению, т. е. подведению единичного под общее в силу его индивидуальной неповторимости, – таковы духовная жизнь и деятельность человека.

«Понимающий» характер гуманитарного знания обуславливает соответствующий тип его усвоения – понимание содержания, смысла, его интерпретация. Это существенно повышает активность ученика и в гораздо большей степени

зависит от культуры ученика и культуры времени, чем изучение естественных и технических наук.

Присвоение продуктов духовной культуры происходит еще и в форме приобщения к ценностям.

Вслед за М.С. Каганом, О.К. Крокинской мы принимаем следующее определение ценности: сила, существенно определяющая особенности сознания, мировоззрения и поведения любого субъекта, будь то отдельный человек или групповые общности разного уровня и масштаба [22]. На основе ценностей, которые они принимают, люди строят отношения, определяют приоритеты и критерии, выдвигают цели деятельности. Ценности существенно отличаются от знаний по самой своей природе, так как они выражают не отношение между объектами, а отношение между объектом и субъектом и способ их распрямечивания не может быть тем же, что при усвоении знаний. **Коммуникация как передача готовых пакетов информации монологическим способом оказывается неэффективной при попытках передать свои ценности другим людям – таким образом можно только рассказать о них, информировать.** Но нельзя сделать так, чтобы другой человек их разделил, чтобы они стали и его ценностями, даже если этот другой – ребенок, ученик. **Передать другому свои ценности можно лишь в процессе духовного общения, которое основано на отношении к другому не как к ученику, незнайке, а как к равному себе субъекту** – хотя бы он был ребенком или представителем другой культуры [4]. Как субъект, он должен обладать свободой, собственным целеполаганием, уникальностью неповторимой личности, и его **можно приобщить к ценностям**

лишь на основе любви к нему, уважения и стремления достичь с ним духовной общности в процессе совместного проживания жизненных ситуаций [4].

Н.Г. Чернышевский говорил, что образованного человека отличает широта кругозора, привычка мыслить и благородство чувств. Говоря современным языком науки – это обширные знания, общекультурная компетентность, логическое мышление, профессиональная компетентность, воспитанность.

В современном образовании явно просматривается вектор движения от образования когнитивного и/или узко прагматического к квалификационному образованию и от него – к компетентностному. В материалах ЮНЕСКО делается вывод, как нам кажется, в духе большой прогностической культуры: «Понятие квалификации в традиционном смысле этого слова уступает место во многих современных областях человеческой деятельности понятию эволютивной компетенции и способности к адаптации» [32]. В последнее время все чаще обсуждается подготовка специалистов с позиции компетентностного подхода, так как компетентность и компетенции выступают в качестве интегрального социального и личностно-поведенческого феномена как результата образования. Между тем определение этого подхода не имеет однозначных характеристик, хотя в самом общем виде позиции многих исследователей совпадают. Квалифицированный специалист должен быть конкурентоспособным на рынке труда, свободно владеть необходимой информацией, ориентироваться в смежных областях, он должен быть готовым к профессиональному росту, способным к адаптации в постоянно изменяющихся условиях.

В педагогической теории, безусловно, имелись предпосылки для появления компетентностного подхода. В отечественной педагогике давно известны концепции содержания образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.С. Леднев), в которых акцентируется внимание на освоение социального опыта, включающего наряду со знаниями, умениями и навыками и опыт эмоционально-ценностного отношения к творческой деятельности [28]. Известна концепция проблемного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, Д.В. Вилькеев и др.), ориентированная на развитие мыслительных способностей, творческого мышления, умений решать проблемы, т.е. находить выход из ситуаций затруднения. Известны концепции воспитывающего обучения (Х.Й. Лиймегс, В.С. Ильин, В.М. Коротов и др.), предполагающие формирование личности в процессе усвоения предметных знаний. Необходимость формирования у учащихся наряду со знаниями и умениями таких свойств как самостоятельность, коммуникативность, стремление и готовность к саморазвитию, добросовестность, ответственность, творческие способности не вошли в массовую практику потому, что они не были реально востребованы в условиях отсутствия рыночной экономики, нарастающей конкуренции и опережающих темпов технического прогресса.

В качестве интегрального социально-личностного и поведенческого феномена как результата образования сегодня выступают компетенции и компетентности студентов. История формирования этих понятий берет начало не в педагогике, где, начиная с Яна Амоса Коменского «царствовали» знания, умения и

навыки, а в области бизнеса, управления и подготовки кадров. Компетентностный подход в образовании возник как альтернатива практико-ориентированных качеств абстрактно-теоретическим знаниям. Знания, умения и навыки – это единицы культуры и ее ценностей, а компетенции – единицы рыночной экономики и профессиональной деятельности [15]. В большинстве исследовательских работ, особенно связанных с бизнесом, **компетенция трактуется как интегральная характеристика обучающегося, отражающая его способности использовать всю совокупность имеющихся знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств для решения проблем.**

Ориентированное на компетенции образование (competence based education – CBE) начало формироваться в 1970-х годах в США в контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. в Массачусетском университете понятия «компетенция» применительно к теории языка [47]. Компетентностный подход в образовании явился как бы ответом бизнесу.

Этапы становления компетентностного подхода:

1. Первый этап 1960–1970 (Н.Хомский) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. «Мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием языка) и употреблением (реальным использованием в ситуациях)...необходимо вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов. Именно употребление есть актуальное проявление компетенции как потенциального» [47]. Употребление, по Н. Хом-

скому, связано с мышлением, с навыками, опытом говорящего. Компетентность трактуется как основывающийся на знаниях лично-стно обусловленный опыт социально профессиональной жизнедеятельности человека.

2. Второй этап 1970–1990 (Дж.Равен) характеризуется использованием категории компетенции/компетентность не только в теории и практике обучения языку, а также применимо к профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». **Виды компетентностей по Джону Равену** (всего 37):

- Способность принимать решения;
- Персональная ответственность;
- Самостоятельность мышления, оригинальность;
- Способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- Готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- Способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- Вовлечение эмоций в процесс деятельности;
- Готовность и способность обучаться самостоятельно и другие [32].

3. Третий этап (90-е годы XX века) характеризуется появлением работ Н.В. Кузьминой по профессионально-педагогической компетентности; А.К. Марковой, где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

Виды педагогической компетенции по Н.В. Кузьминой:

- Специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины.
- Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умения учащихся.
- Социально-психологическая компетентность в области процессов общения.
- Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся.
- Аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [2].

Основные педагогические компетенции преподавателя можно сгруппировать в пять кластеров: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, что, в целом, соответствует выделенным Н.В. Кузьминой еще 40 лет назад видам педагогических способностей. К **гностическим компетенциям** относят действия, способствующие накоплению знаний о целях, объектах и субъектах педагогического процесса. **Проектировочные компетенции** представляют собой действия, связанные с планированием стратегических и тактических задач и способах их решения. **Конструктивные компетенции** характеризуют действия, касающиеся отбора и композиционного построения содержания обучения и воспитания. **Организаторские компетенции** отражают действия, направленные на конкретную организацию взаимодействия педагога и студентов, **коммуникативные** – относятся к установлению педагогически целесообразных взаимоотношений участников педагогического процесса.

Исследованием компетентности и компетентностного подхода в образовании занимались такие ученые, как И.А. Зимняя, Джон Равен, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Г.С. Трофимова, Н. Хомский, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, В.А. Якунин и другие [19, 27, 46, 47, 48]. Предполагается, что компетентностный подход – это приоритетная ориентация образования на его результаты: формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию. Такой подход ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки в соответствии с потребностями современного общества, что согласуется не только с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и потребностью самого общества использовать потенциал личности. Вместе с тем открытым остается вопрос трактовки понятий «компетентность» и «компетенция», например, М.Б. Челышкова предлагает признать их однозначность, другие дают свое представление о каждом в отдельности (А.С. Белкин, Н.Ф. Ефремова и др.). *Понятие «компетентность» в литературе чаще относят к функциональным областям деятельности, а «компетенция» – к поведенческим.* Отсюда, «компетентность – это особый тип организации знаний, навыков, умений и фундаментальных способностей, которые позволяют личности быть успешной в определенном виде деятельности» [3]. Следовательно, без знаний компетентности быть не может. Компетентность подразумевает их интеграцию, взаимопроникновение, высокий уровень эрудиции, что позво-

лит удовлетворить свои потребности в самореализации и стать показателями профессиональной подготовленности.

Если без знаний нет компетентности, то без компетенций они не могут быть эффективно использованы в продуктивной деятельности, так как компетенции понимаются как модели поведения, а компетентность рассматривается, как способность решать практические задачи. Р. Бояцис, один из основателей концепции компетенций, писал, что компетенция – **основная характеристика личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы** [3]. Существуют различные подходы к определению понятия компетентности:

– компетентность определяется и как **способность к осуществлению реального, жизненного, и как квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность**; поскольку у любого действия существуют два аспекта – ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентностей определяет превращение ресурса в продукт [48];

– компетентность, по мнению М.А. Чошанова, это **потенциальная готовность решать задачи со знанием дела. Она включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты** и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать. Компетентный означает достаточно квалифицированный, обученный, способный к определенному виду деятельности. М.А. Чошанов считает, что термин «компетентность» является недостаточно устоявшимся в отечественной педагогике и в большинстве случаев употребляется интуитивно для

выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста. Компетентность, по его мнению, предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, т. е. обладание оперативным и мобильным знанием [48];

– компетентность – **новая единица измерения образованности человека**, т. к. знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют и не позволяют измерить уровень качества образования. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности. В этом понимании **компетентность интегрирует в себе три аспекта: когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности), аксиологический (наличие определенных ценностей)**. В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться). Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое, пусть даже в малых масштабах, несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований [46].

– Б.Д. Эльконин полагает, что «**компетентность – мера включенности человека в деятельность**» [35].

– С.Е. Шишов рассматривает категорию компетенции «**как общую способность, основанную на знаниях, ценностях,**

склонностях, дающую возможность установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы» [35].

– И.М. Зимняя рассматривает компетенции как некие внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования [19]. А.В. Хуторским образовательная компетенция объясняется как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности человека по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления продуктивной деятельности [45]. Н.Ф. Ефремова полагает, что компетенции – это обобщенные глубокие качества личности, отображающие ее способности наиболее универсально использовать полученные знания, умения и опыт, действовать и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, которые могут быть сформированы и выявлены лишь в реальных ситуациях или их моделях [15]. Такое понимание предполагает принимать компетенцию как личностную характеристику. В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения. «Компетентность включает в себя не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» (Стратегия модернизации Российского образования). Компетенция, по мнению Д. Равена – это знания, умения, мотивация и воля [32].

Понятие «компетенция» чаще используется для описания эффективности освоения и выполнения конкретного типа деятельности и как свойство личности, проявляющееся только в процессе деятельности. Оно выражается в готовности субъек-

та эффективно организовать внутренние и внешние потенциальные возможности для решения проблем и воплощения поставленных целей, т.е. **компетенция – это своего рода модель поведения, в которой используется знания, умения и навыки в соответствии с определенной деятельностью для достижения результатов.**

Отечественные психологи в своих трудах неоднократно подчеркивали необходимость активности личности, выделив ведущие виды деятельности на каждом возрастном этапе, определили значение процесса интеграции человека в различные социальные группы (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин). В период профессиональной подготовки определяющим видом деятельности является учебно-профессиональная. Освоение деятельности на практике, реализация знаний, полученных в вузе, формирование коммуникативных навыков, вхождение в профессиональную среду через адаптацию в ней, последующую индивидуализацию и интеграцию – важнейшие факторы в развитии личности профессионала. Определив современные требования к подготовке специалистов разного уровня, необходимо четко представить компетенции выпускника того или иного профиля. Однако реализация компетентного подхода требует решения актуальных задач подготовки выпускников вузов, которые помогут приблизить их знания и практические умения к жизни, будут способствовать принятию на себя ответственности за решение, удовлетворенности выбранной профессией. Вместе с тем, реализуя компетентный подход в образователь-

ном процессе в контексте деятельностного, необходимо усилить практические ориентировки и направленность профессиональной подготовки.

Сходство между словоформами компетенция и компетентность часто объясняется их англоязычным происхождением, при этом первая связана с познавательной деятельностью и ей чаще пользовались лингвисты, а вторая – с общением и ее употребляли социальные психологи и педагоги.

- Компетенция – это теоретическая и практическая способность, потенциальная возможность решения разного рода задач, готовность к осуществлению какой-либо деятельности.

- Компетентность – это интегративное личностное качество (свойство личности по Кузьминой Н.В.), которое можно проверить только в деятельности. Это способность к деятельности, компетенция в реальной деятельности.

По мнению Н.Ф. Ефремовой взаимосвязь компетентностей и компетенций можно охарактеризовать следующим образом. Компетентности – это потенциал человека и специалиста, его знания, умения, навыки, опыт деятельности; компетенции (кинетика и динамика мысли и поступков) – это его действия, понимание проблемы, анализ, поиск решения и деятельность по решению проблемы и достижению результата [15].

В научной литературе выделяются разные виды компетентностей: коммуникативная, познавательная, информационная, технологическая, культурологическая, социально-психологическая, психолого-педагогическая, профессиональная, общекультурная, межкультурная и другие.

В настоящее время образование столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания понятия, так и оснований разграничения компетентностей. И.А. Зимней 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 виды компетентностей [19].

Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетентностей 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 (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций 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 во всех ее видах и формах.

Такая группировка позволила структурировать существующие к 2005 году подходы к названию и определению ключевых компетентностей и представить их совокупность схематически в таблице 1.

Таблица 1. Классификация компетентностей по трем основаниям

	Субъект-личность	Субъект-субъектное взаимодействие	Деятельность
Дж. Равен (1984)	37 мотивированных способностей (ценностей) или видов компетентностей. типа "уверенность в себе, поиск и использование обратной связи, адаптивность, на-стойчивость, использование ресурсов" и т.д.трудно классифицируемые по этим трем основаниям, ибо преимущественно они личностные		
Н. В. Кузьмина 1990	Аутопсихологические	Дифференциально-психологические Социально-психологические	Методические, специальные и профессиональные компетенции
А.К.Маркова (1990)	Профессиональные позиции, личностные позиции		Профессиональные знания и умения
1996	Личностная, индивидуальная	Социальная	Специальная
Г.Э.Белицкая (1995) зарубежный опыт	Способность интегрировать знания Концептуальная Эмоционально-перцептивная		Компетенция в определенных сферах деятельности
Совет Европы 1996	Способность учиться Саморазвитие	Социально-политическая Способность жить в многокультурном обществе Коммуникативная	Работа с информацией
В.А.Кальней С.Е.ШИШОВ 1998	Бытовая	Гражданская	Профессиональная
«Стратегия модернизации образования », 2001	Познавательная Бытовая Культурно-досуговая	Гражданско-общественная	Социально-трудова
Н.В.Кузьмина, 2001, проф.пед. компетентность	Знание достоинств и недостатков собственной деятельности	Дифференциально психологическая Социально-психологическая	Знание предмета Знание методов
А.В.Хуторской 2002	Ценностно-смысловая Общекультурная Личностная	Коммуникативная	Учебно-познавательная Информационная Социально-трудова
Клаус Скала 2003	Самовоспитание и саморефлексия Способность социального диагноза	Ведение разговора Способность работать в команде Управление рабочими процессами Организационная	Компетенция в коммуникации (работе) с новыми мультимедиа иными средствами Internet, E-mail и др.

Компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности.

Эти образовательные результаты, называемые *компетентностями*, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи – профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные.

В документе «Ключевые компетенции для Европы» указывается, что компетенция не сводима только к получению и использованию информации, а включает в себя:

– *процесс учения* и тогда компетенция – это способность превращать знания в опыт, а опыт в деятельность; обобщать и систематизировать знания; организовывать свой собственный образовательный процесс, быть способным решать проблемы различного характера, брать на себя ответственность за свое образование;

– *процессы исследования и поиска* и тогда компетенция – это умение работать с различными источниками информации, с книгой, владение основами научной организации труда;

– *организацию мыслительного процесса*: видеть взаимосвязь между явлениями, перенос знаний, оценивание явлений действительности, произведений искусства, умение анализировать, сравнивать и др.

– *общение*: навыки выступления в аудитории, умение слушать и говорить, защищать свою точку зрения, выражать свои мысли устно и письменно;

– *сотрудничество*: умение работать в коллективе, сотрудничать, разрешать конфликты, вести монолог, диалог и полилог, устанавливать контакты;

– *адаптация*: умение приспособиться к изменяющимся условиям, быстро использовать информацию и освоить новую в короткие сроки, реализовывать вновь появляющиеся идеи, быть психологически устойчивым к трудностям;

– *профессиональная практическая деятельность*: грамотно составлять программы и проекты своей профессиональной деятельности, брать на себя ответственность, уметь организовывать собственную работу, моделировать профессиональную деятельность.

В отечественной научно-педагогической литературе выделяются такие ключевые компетенции, которые необходимо сформировать у обучающихся:

– способность к самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;

– способность к самостоятельному решению проблем в сфере социально-трудовой деятельности, общественной, культурно-досуговой, бытовой;

– коммуникативные способности, межкультурное взаимопонимание;

– способность к проектной деятельности;

– способность к созданию условий, обеспечивающих безопасность и здоровье;

– способность ориентироваться в окружающем мире и создавать собственный мир как среду духовного саморазвития, выбор духовных ценностей, готовность к рефлексии. Эти компетенции соответствуют, в основном, ключевым компетенциям Жака Делора (научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить), но более ориентированы на духовность.

Функциональный состав компетентности:

- познавательная функция, направленная на систематизацию предметных знаний, познание;

- аксиологическая функция, направленная на ориентацию студента в системе ценностей и присвоение их личностью;

- оценочная функция, активизирующая умения ориентироваться в потоках различной информации, выявлять и отбирать необходимую, оценивать значимую и второстепенную в зависимости от цели поставленной задачи;

- регулятивная функция, направленная на регуляцию процесса и результата своей деятельности;

- развивающая функция, способствующая активизации творческой работы субъекта образовательного процесса, ведущая к самоактуализации и самореализации выпускника в будущей профессиональной сфере.

Федеральные государственные образовательные стандарты 3-его и 4-ого поколения сформулированы в терминах компетенций, приводятся их перечни и виды, такие как общекультурные компетенции, профессиональные, общекультурные профессио-

нальные, профессиональные по видам деятельности и направлениям подготовки.

Задания к параграфу 1.1 для самостоятельной работы и подготовки к семинарам.

1. Проверить усвоение основных понятий, данных в теоретическом материале. Контрольная работа по категориям.

2. Составить свой глоссарий основных категорий «образование», «компетенция», «компетентность», разные виды компетенций по выбору в виде таблицы из трех столбцов: понятие, его определение, автор и источник. В выводе высказать свою позицию.



1.2 Компетентностный подход и Болонский процесс

1.2. Компетентностный подход и Болонский процесс

Ключевые слова: Болонский процесс, его цели и задачи, присоединение России к Болонской декларации.

Процесс сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования получил название Болонского процесса по месту проведения конгресса, где было принято это решение. Болонская декларация была подписана 19 июня 1999 года, что явилось официальной датой начала этого процесса. Необходимость принятия вышеуказанной резолюции была вызвана объективными условиями, а именно: повышением конкурентоспособности европейского образования в мире, снижением рейтингов престижности и эффективности основных европейских университетов в сравнении с университетами США, процессом глобализации. Россия присоединилась к Болонской декларации в 2003 году. Целями Болонского процесса являются:

1. Повышение конкурентоспособности образования на мировом уровне.
2. Формирование единого европейского образовательного пространства.
3. Доступность образования.
4. Упорядоченность дипломов.
5. Оптимизация расходов через объединение вузов.

Болонский процесс является отражением развивающейся в мире тенденции глобализации экономики, базирующейся на знаниях и интернационализации образования. Основной целью Болонского

процесса является создание Европейского пространства высшего образования, имеющего высокие стандарты качества, открывающие большие возможности для обучающихся, в первую очередь обеспечивающие их конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Болонский процесс создает условия и дает возможность всем участникам, обогащая друг друга опытом и знаниями, развивать национальную систему высшего образования во имя заявленных целей. В рамках Болонского процесса появится возможность по-новому решать общие вопросы о роли и месте высшего образования в современном обществе, о его рациональных масштабах, о желательной пропорции граждан с высшим образованием, о реальных потребностях общества в выпускниках вузов с дипломами бакалавра и магистра.

Важнейшими задачами Болонского процесса являются:

- принятие системы, созданной на двух основных циклах (бакалавриат и магистратура);
- содействие мобильности студентов и преподавателей; сотрудничество с вузами Европы в обеспечении качества образования;
- равноправное партнерство вузов и студентов в управлении; внедрение и признание совместных степеней;
- привлекательность общеевропейского пространства высшего образования для студентов из разных частей планеты.

Сама по себе идея, связанная с вхождением России в Болонский процесс, не так уж плоха, она достаточно прогрессив-

на, своевременна. Обладая качественной системой образования, построенной на «болонских» принципах, Россия сможет утвердить свой статус истинно европейской державы, снять напряжение со стороны других европейских стран по отношению к своему государству и его образованию. Многие сейчас задумываются над необходимостью войти в новое образовательное пространство и отстаивают возможность достижения определенных и вполне конкретных целей. Вместе с тем, отработка единых требований к образованию во всем европейском пространстве, к организации целостного процесса и его результативности несет с собой весьма ощутимые проблемы и риски. Стандартизация может изменить весь облик отечественного образования, его своеобразие, индивидуальность каждого образовательного учреждения и тем самым может произойти обеднение европейской культуры за счет весьма ощутимых потерь. Специалисты российского образования, заинтересованные в реформе высшей школы, обсуждают возможную утечку талантливой молодежи, высококвалифицированных преподавателей в связи с экономическим положением страны и невозможностью достойных финансовых вложений, обеспечивающих высокий уровень оплаты труда, делающих более доступными современную материальную инфраструктуру и новейшее оборудование.

В связи с принятием решения нашим правительством участвовать в Болонском процессе перед образовательными учреждениями России поставлены и более конкретные вопросы, связан-

ные с требованиями, предъявляемыми к специалистам, без которых невозможно повышение качества образования. В Болонском процессе компетентный подход определяет следующие позиции:

а) компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования;

б) язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования;

в) ориентация стандартов, учебных планов на результаты образования делают квалификации сравнимыми и прозрачными во всем европейском пространстве (Р.Н. Азарова, Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя).

Реализация компетентного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий: компьютерных симуляций – интерактивных лекций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций – контекстное обучение и кейс-технологии, психологических и иных тренингов в сочетании с внеаудиторной работой. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы специалистов, телемосты и телеконференции, дистанционные курсы ведущих отечественных и зарубежных специалистов. Удельный вес занятий в интерактивных формах должен составлять не менее 20 % аудиторных занятий, а лекций не более 40 %.

Задания к параграфу 1.2:

1. Проанализировать цели Болонского процесса и выделить преимущества и недостатки вхождения России в Болонский процесс в виде таблицы.



1.3. Требования федеральных государственных стандартов к результатам образования обучающихся в магистратуре психолого-педагогических направлений подготовки

1.3. Требования федеральных государственных стандартов к результатам образования обучающихся в магистратуре психолого-педагогических направлений подготовки.

Ключевые слова: Закон об образовании РФ, образовательный стандарт, компоненты и уровни развития компетентности.

Переход высшего профессионального образования на федеральные государственные образовательные стандарты третьего и последующих поколений и замена действующих основных образовательных программ ставит перед вузами ряд проблем. Реализация целей и задач образовательных программ, результатом освоения которых являются компетенции выпускников, прежде всего, актуализирует проблему поэтапного формирования компетенций студентов и оценивания их уровней сформированности на различных стадиях обучения. Оценка результатов обучения в вузе должна реально обеспечивать возможность объективного анализа качества всех структурных элементов образовательного процесса: организационного обеспечения управления, преподавания, целей, содержания и технологий обучения, образовательных достижений обучающихся. Причем не только объема теоретических и технологических знаний, но уровня освоения студентами компетенций на соответствие требованиям федеральных образовательных стандартов.

Однако, в среде работодателей в последнее время еще только формируется набор требований к молодым специалистам, недостаточно понимание их квалификационного уровня, возможностей бакалавров и магистров. Совокупность необходи-

мых на рынке труда компетенций пока только структурируется, моделируются наборы общих и профессиональных компетенций по направлениям подготовки специалистов. Какие компетенции формировать и как, какие образовательные технологии использовать, какую форму оценивания достижений по развитию компетенций применять? Эти и многие другие вопросы предстоит решать, развернуть сознание преподавателей в направлении необходимости при обучении студентов использовать широкий спектр современных образовательных технологий, позволяющих не только обеспечивать студентов знаниями, умениями и навыками, но и формировать необходимые компетенции.

Согласно образовательным стандартам, **компетенция** – это способность применять знания, умения и проявлять личностные качества для успешной деятельности в определенной области. В основных нормативно–правовых документах в области образования, таких, как Федеральный закон «Об утверждении Федеральной программы развития образования в России» (2000), программа «Модернизация образования» (2000), Национальная доктрина образования (2000), Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Концепция модернизации российского образования, Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации, модернизация государства рассматривается через модернизацию образования. Модернизация образования – это объективный процесс, обуславливающий его

реформирование и продвижение в направлении формирования новых смыслов и ценностей, содержания образования и подходов к методам обучения, контроля и оценки результатов образовательной деятельности. В программе модернизации в основе развития страны лежит принцип развития системы образования, следовательно, образование должно быть современным, передовым, поддерживающим объективные тенденции общественного развития, открытым по отношению ко всему новому.

Приведем требования федерального государственного образовательного стандарта высшего образования магистерского уровня и направления подготовки: 44.04.01. Педагогическое образование.

Выпускник, освоивший программу магистратуры, в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа магистратуры, готов решать следующие профессиональные задачи:

– педагогическая деятельность:

- изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы;
- организация процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области и соответствующих возрастным и психофизическим особенностям обучающихся, в том числе их особым образовательным потребностям;

- организация взаимодействия с коллегами, родителями, социальными партнерами, в том числе иностранными;
 - осуществление профессионального самообразования и личностного роста;
- научно-исследовательская деятельность:
- анализ, систематизация и обобщение результатов научных исследований в сфере науки и образования путем применения комплекса исследовательских методов при решении конкретных научно-исследовательских задач;
 - проведение и анализ результатов научного исследования в сфере науки и области образования с использованием современных научных методов и технологий;
- проектная деятельность:
- проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
 - проектирование содержания учебных дисциплин (модулей), форм и методов контроля и контрольно-измерительных материалов;
 - проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса;
 - проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры;
- методическая деятельность:
- изучение и анализ профессиональных и образова-

тельных потребностей и возможностей педагогов и проектирование на основе полученных результатов маршрутов индивидуального методического сопровождения;

- исследование, организация и оценка реализации результатов методического сопровождения педагогов;

– управленческая деятельность:

- изучение состояния и потенциала управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа;
- исследование, организация и оценка реализации результатов управленческого процесса с использованием технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы;
- использование имеющихся возможностей окружения управляемой системы и проектирование путей ее обогащения и развития для обеспечения качества управления;

– культурно-просветительская деятельность:

- изучение и формирование культурных потребностей обучающихся;
- повышение культурно-образовательного уровня различных групп населения, разработка стратегии просветительской деятельности;

- проектирование и реализация комплексных просветительских программ, ориентированных на потребности различных социальных групп, с учетом региональной и демографической специфики.

ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ

1. В результате освоения программы магистратуры у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

2. Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

– способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1);

– готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2);

– способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3);

– способностью формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах (ОК-4);

– способностью самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые зна-

ния и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности (ОК-5).

3. Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

– готовностью осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1);

– готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2);

– готовностью взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия (ОПК-3);

– способностью осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру (ОПК-4).

4. Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на которой (которые) ориентирована программа магистратуры:

– педагогическая деятельность:

- способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности,

диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1);

- способностью формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2);
- способностью руководить исследовательской работой обучающихся (ПК-3);
- готовностью к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4);

– научно-исследовательская деятельность:

- способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5);
- готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6);

– проектная деятельность:

- способностью проектировать образовательное пространство, в том числе в условиях инклюзии (ПК-7);

- готовностью к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-8);
 - способностью проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9);
 - готовностью проектировать содержание учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения (ПК-10);
- методическая деятельность:
- готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-11);
 - готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12);
- управленческая деятельность:
- готовностью изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-13);

- готовностью исследовать, организовывать и оценивать управленческий процесс с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы (ПК-14);
 - готовностью организовывать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы (ПК-15);
 - готовностью использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность (ПК-16);
- культурно-просветительская деятельность:
- способностью изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17);
 - готовностью разрабатывать стратегии культурно-просветительской деятельности (ПК-18);
 - способностью разрабатывать и реализовывать просветительские программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19);
 - готовностью к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и средств массовой информации для решения культурно-просветительских задач (ПК-20);

- способностью формировать художественно-культурную среду (ПК-21).

5. При разработке программы магистратуры все общекультурные и общепрофессиональные компетенции, а также профессиональные компетенции, отнесенные к тем видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры, включаются в набор требуемых результатов освоения программы магистратуры.

6. При разработке программы магистратуры организация вправе дополнить набор компетенций выпускников с учетом ориентации программы магистратуры на конкретные области знания и (или) вид (виды) деятельности.

Требования других стандартов к результатам подготовки магистрантов приведены в приложении 2.

Известно, что структуру компетентности составляют три компонента:

- когнитивный (знать), представляющий собой систему декларативных (знаю «что»), процедурных (знаю «как») и методологических (знаю «как узнать») знаний в конкретной области, основанных на межпредметных связях и связях с будущей профессиональной сферой. Представления об индивидуальных психофизиологических качествах, степень ознакомления с содержанием. Сформированность данного компонента у обучающегося предполагает наличие у него способности в дальнейшем воспринимать, понимать, видеть проблемы и прогнозировать тенденции

данной области знаний (деятельности) в профессиональной сфере и смежных с ней областях деятельности, мыслить категориями ситуации, процесса;

- мотивационно-ценностный (отношение, стремление), позволяющий соотнести отраженную профессиональную реальность в аспекте изучаемой дисциплины (модуля) с взглядами, представлениями, убеждениями, идеалами студента. Развитие компонента закладывает основу для постоянного профессионального и личностного самосовершенствования, самореализации будущего специалиста.

- деятельностный (уметь, владеть), состоит из совокупности общенаучных и профессионально-ориентированных умений, способствующих приобретению опыта деятельности по использованию данной области знания или технологий в профессионально значимых ситуациях. Наличие развитости этого компонента у будущего специалиста предполагает способность ориентироваться, принимать решения и действовать в соответствии с принятым решением в типовых, а также в нестандартных ситуациях;

В литературе выделяются следующие **уровни развития компетентности**:

- **адаптационно-исполнительский** – студент имеет отдельные декларативные и процедурные знания в конкретной предметной области; владеет алгоритмами их использования в типовых ситуациях; обладает ограниченной мотивацией достижения конечного результата; характеризуется скрытой потребно-

стью к использованию обозначенного вида знания и технологий, ценностное отношение находится в потенции;

- **продуктивный** – студент имеет системные декларативные и процедурные знания в конкретной области; способен принимать решения в новой ситуации, актуализируя необходимые знания с использованием известных ему алгоритмов деятельности; способен развить конкретный способ решения задачи; обладает основными приемами; имеет регулярную потребность в саморазвитии, профессиональный интерес и потенциальное ценностное отношение к познанию, профессии;

- **креативный** – студент имеет систему декларативных, процедурных и методологических знаний в конкретной предметной области; способен принимать решения в нестандартных ситуациях; может анализировать, синтезировать, классифицировать профессионально значимую информацию в аспекте осваиваемого знания и технологий; проектирует свою деятельность в аспекте использования профессионального знания (технологии); имеет устойчивый профессиональный интерес, потребность в самоактуализации, самореализации в составляющей своей предметной области, соответствующей содержанию компетентности, актуальное ценностное отношение к информации, как главному источнику знания, производительности и власти, к профессии в условиях нового производственного процесса.

Структурные компоненты компетентности и уровни ее развитости представлены в таблице 2.

Таблица 2. Компоненты компетентности и ее уровни.

Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Мотивационно-ценностный
декларативные, процедурные, методологические знания в конкретной предметной области	аналитико-синтетические, поисково-ориентировочные, конструктивные, проективные умения	стремление, система ценностных ориентаций (отношение к профессиональному образованию, самообразованию, будущей профессии)
Уровни развитости		
Адаптационно-исполнительский	Продуктивный	Креативный
студент имеет отдельные декларативные и процедурные знания в конкретной предметной области; владеет алгоритмами их использования в типовых ситуациях; обладает ограниченной мотивацией достижения конечного результата; характеризуется скрытой потребностью к использованию обозначенного вида знания и технологий, ценностное отношение находится в потенции	студент имеет системные декларативные и процедурные знания в конкретной предметной области; способен принимать решения в новой ситуации, актуализируя необходимые знания с использованием известных ему алгоритмов деятельности; имеет регулярную потребность в совершенствовании имеющегося знания и опыта деятельности, профессиональный интерес и потенциальное ценностное отношение к познанию, профессии	Студент имеет систему декларативных, процедурных и методологических знаний в данной предметной сфере и смежных областях знания; способен принимать решения в нестандартных ситуациях; проектирует свою деятельность в аспекте использования приобретенного знания; имеет устойчивый профессиональный интерес, потребность в совершенствовании своей профессиональной и общекультурной компетентности, в самоактуализации, самореализации, актуальное ценностное отношение к информации, как главному источнику знания, к профессии

В стандартах высшего образования приводятся такие основные уровни освоения компетенций:

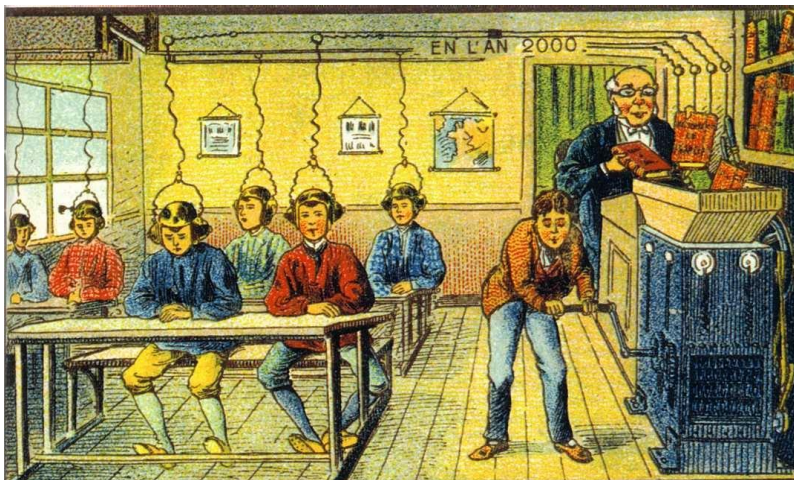
1. Пороговый: знания и умения, необходимые и достаточные для понимания и постановки проблемы.
2. Повышенный уровень: знания и умения, необходимые и достаточные для применения эффективных методов и моделей при решении типовых задач.

3. Продвинутый уровень: знания и умения, необходимые и достаточные для применения эффективных методов и моделей при решении не только типовых, но и профессиональных задач.

Эти основные уровни соответствуют упоминаемым в научно-педагогической литературе и приведенным в таблице 2. уровням развития компетенций – адаптационно-исполнительскому, продуктивному и креативному.

Задания к параграфу 1.3:

1. Определить по своему стандарту необходимые компетенции и уровень их сформированности: пороговый (адаптационный), продвинутый (продуктивный) и повышенный (креативный) по таблице 2.



Глава 2. Педагогические основы реализации компетентностного подхода к подготовке магистрантов психолого-педагогических специальностей

2.1. Образование как система и процесс

Ключевые слова и смыслы: образование как социальная система, модели высшего образования, современные тенденции развития университетского образования, образование как процесс, метапринципы развития высшего образования.

Образование можно рассматривать как социокультурный феномен, объект научных исследований и звено социальной практики. Существует несколько десятков определений понятия «образование». Леднев В.С. определяет образование как общественно организуемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого культурного опыта, представляющего собой в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствие с генетической и социальными программами [28]. Гершунский Б.Г. полагает, что образование – это не только ценность, система, процесс, но и результат присвоения ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности, знаний, умений и навыков [11]. Андреев В.И. считает, что образование – это индивидуальная культура различных видов деятельности и общения человека, которыми он овладевает на основе целенаправленной и целостной системы обучения и воспитания, переходящей в самообразование [2]. Закон РФ об образовании определяет образование как воспитание и обучение в интересах развития личности, общества и государства, а также как услугу. Образование как ценность предполагает приобщение к культуре – совокупности положительных достижений человечества. Образование как система включает его

структуру, компонентный состав по уровням управления, содержанию, формам и т.д. Образование как процесс – это его изменения в течение времени и изменения в сознании субъекта – собственного образа, потребностей, норм, способностей, осознание себя. Образование как услуга предполагает создание условий для обеспечения результата, включающих материально-техническую базу и квалифицированный преподавательский состав.

Образование – специальная сфера социальной жизни, создающая внешние и внутренние условия для развития индивида в процессе усвоения им ценностей культуры, синтез обучения, воспитания, самовоспитания, развития и социализации. Образование не единственное средство социализации человека, но несомненно, важнейшее. Потому что оно представляет собой своего рода социальную, систематизированную технологию интенсивного введения человека в культуру специально подготовленными для этого людьми под надзором общества.

Образование можно рассматривать как социальную систему – это сеть образовательных учреждений страны – детских садов (дошкольных образовательных учреждений), школ, училищ, вузов и других.

Выделяют следующие модели высшего образования:

1. Государственная ведомственная модель. Система образования рассматривается структурами государственной власти как самостоятельное направление в ряду отраслей хозяйства и подчиняется государству.

2. Традиционная модель (Ж. Мажо, Д.Гумбольд) – модель систематического классического образования как способа передачи молодому поколению универсальных элементов культуры прошлого (от Парижского университета – Сорбонны средних веков до Гарварда и Оксфорда сегодня).

3. Рационалистическая модель (П. Блум, Б. Скиннер) предполагает практикоориентированное обучение (например, технологическое образование – Массачусетский технологический институт, медицинская академия и др.).

4. Феноменологическая модель (А. Маслоу, К. Роджерс) транслирует гуманистическую парадигму образования, учитывает индивидуальные психологические особенности личности, предполагает персональный характер обучения: индивидуальные учебные планы, тьютерство как персональное педагогическое сопровождение обучающегося.

5. Неинституциональная модель (П. Гудман, Л. Бернар) ориентирована на организацию образования вне образовательных институтов с помощью Internet, дистанционного обучения.

В системе высшего государственного образования в России на сегодняшний день складываются 4 вида вузов:

- Гумбольдовские университеты (государство выделяет деньги, университеты их относительно автономно тратят) – МГУ, СПбГУ – образно говоря, такие «башни из слоновой кости», относительно автономные вузы;

- Национальные исследовательские университеты, например, Высшая школа экономики, Томский государственный университет и др.;

- федеральные университеты, объединяющие многие территориально близкие вузы, например, Южный федеральный университет в Ростове на Дону;

- остальные университеты, которые готовят массово, в основном, бакалавров общего высшего образования и магистров, например, Удмуртский госуниверситет.

Важнейшими **принципами развития** отечественных университетов остаются:

- взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки специалиста;

- преемственность между уровнями образования, культуротворчество и высокая корпоративность выпускников университета;

- гражданственность воспитания;

- интеллигентность и высокая духовность университетской жизни независимо от политического строя и экономических условий в стране.

Реформирование системы высшего образования в России характеризуется поиском **оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство.** Здесь наблюдается ряд тенденций:

1. Развитие многоуровневой системы в университетах России. Преимущества этой системы состоят в том, что она обеспечивает более широкую мобильность в темпах обучения и

в выборе будущей специальности. Она формирует способность у выпускника осваивать на базе полученного университетского образования в дальнейшем новые специальности. Внедрение непрерывного образования – образования через всю жизнь.

2. Мощное обогащение вузов современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet и интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов.

3. Университизация высшего образования в России и процесс интеграции всех высших учебных заведений с ведущими в стране и в мире университетами, что приводит к появлению университетских комплексов. Проявляется стремление к интеграции разных типов высших учебных заведений (под эгидой классического университета) в научно-образовательные мегаполисы континентального, межрегионального и государственного значения. Наблюдается объединение университетов с промышленными комплексами. Так формируется база для научных изысканий и подготовки уникальных специалистов для современных фирм и предприятий.

4. Университетское образование приобретает черты **поликультурного образования**. Оно развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации. При этом в университете не только сохраняется дух свободы научного творчества, но и содержательно обогащаются все учебные курсы. Создается поликультурная среда, предполагающая свободу культурного са-

моопределения будущего специалиста и обогащения его личности.

5. Включение вузов России в обновление высшего профессионального образования с учетом требований мировых стандартов. Поэтому наблюдается переход российского вуза в режим опытно-экспериментальной работы по апробации новых учебных планов, образовательных стандартов, новых образовательных технологий и структур управления [36].

Россия занимает 25-ое место в мире по инновациям и 60-ое по их внедрению.

В системе отечественного высшего образования выделяют разные типы нововведений. Критерии оценки нововведений:

1. **Масштаб преобразования вуза.** Нововведения могут вводиться в рамках только одного факультета или направления и связаны, например, с изменением учебного плана и образовательных программ. Более масштабные преобразования могут охватывать структуру управления, формы организации учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов, образовательные технологии, сферу международного сотрудничества и другое. Если же весь вуз реализует идею перспективного развития, то введение разного вида новаций приобретает полномасштабный характер и охватывает, как правило, все звенья и элементы системы.

2. **Степень глубины осуществляемого преобразования.** В рамках данного критерия возможно обновление по аналогии или прототипу, уже известному в мировой практике. Это касается

всех элементов и звеньев высшего учебного заведения – учебной дисциплины, деятельности преподавателя и студента, организации отбора абитуриентов. Комбинаторное нововведение предполагает структурное, а не содержательное обновление. Например, включение в структуру университета академической гимназии. Другим примером может быть создание комплекса «педагогическая гимназия – педагогический колледж – педагогический университет». Радикальное изменение в системе высшего образования связано, например, с открытием частного вуза, переходом высшего учебного заведения на разные источники финансирования, с переходом всего вуза на дистанционную форму обучения студентов.

3. Степень новизны по фактору времени. В рамках этого критерия нововведения классифицируют как «замещающие», «отменяющие», «открывающие» и ретровведения. В первом случае вместо устаревшего учебника, например, или технического средства вводятся новые, более современные. Суть отмены – в прекращении деятельности какой-то подструктуры вуза в связи с ее бесперспективностью, в этом-то и состоит новизна. «Открывающее» – это новая специальность, образовательная технология, подструктура. Ретровведения – это освоение вузом чего-то давно забытого и упраздненного. Например, создание учебных и педагогических музеев в структуре вуза.

Образование как процесс отражает этапы и специфику развития образовательной системы как изменение ее состояния за конкретный временной период. На современном этапе можно

выделить следующие **характеристики образования** как процесса:

1. Гуманизация.
2. Диверсификация.
3. Интеграция.
4. Формирование творческой личности, индивидуализация.
5. Многоуровневость.
6. Стандартизация.
7. Информатизация.
8. Внедрение инноваций (см. выше).

Постепенно, с большими трудностями происходит замена старой парадигмы: «дать знания» на новую субъектно-ориентированную (субъект – обучающийся, осознающий свою деятельность, самостоятельность и ответственность в образовании и собственных достижениях): «обеспечить способность и готовность к грамотному действию», что и есть компетенция.

Перспективным считается онлайн-образование, которое, все-таки, является дополнением, а не заменой тех форматов образования, которые существуют. В сентябре 2015 года в Москве была представлена национальная платформа открытого образования, предлагающая онлайн-версию базовых университетских курсов, созданных восемью университетами: МГУ, СПбГУ, НИУ «ВШЭ», МФТИ, НИТУ «МИСиС», УрФУ и ИТМО. По заявлению разработчиков, после прохождения этих курсов, участники программы могут сдать экзамен и по-

лучить сертификат. При согласии администрации учебного заведения, студентам также могут засчитать прохождение курсов в диплом. По мнению разработчиков, данный формат обучения можно использовать и для дистанционного обучения, и для курсов повышения квалификации.

Метапринципы развития высшего образования – это системный, аксиологический, культурологический, антропологический, гуманистический, синергетический (предполагающий нелинейность в движении), герменевтический (это осмысление и истолкование, смыслом М.М Бахтин называет ответы на вопросы).

Основания для развития образования – новые концепции и модели на уровне государства, региона, учебного заведения, новые образовательные стандарты. Это процесс, управляемый государством, научно-педагогическими учреждениями, педагогами, родителями, учащимися. Ориентирован на будущее и постоянно обновляется целями, содержанием, результатами и т.д. В заключение хотелось привести многозначную японскую поговорку: «Образование – столетнее растение». И русскую – «век живи – век учись».

Задания к параграфу 2.1.

1. Направления развития образования в мире.

Цель. Систематизировать направления развития образования в мире на основе анализа одного из международных документов и определить, каким образом это знание может быть использовано в вашем исследовании.

Задание студентам:

1. Изучить один из программных документов, перечисленных в списке литературы и результаты анализа оформить в таблицу:

<i>Направление развития образования в мире</i>	<i>Пример развития этого направления в отечественном образовании</i>	<i>Проблемы в образовании, решаемые в рамках этого направления развития</i>
------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

Работа студентов на занятии:

1. Организация деятельности и сообщений по тематике семинара.

2. Анализ деятельности с учетом критериев оценки:

0-1 – выявлены направления развития образования в мире (не менее 3);

0-2 – заполнены два других столбца таблицы;

0-2 – охарактеризована взаимосвязь выделенных направлений с областью исследовательских интересов;

0-1 – в тексте использован научный (не бытовой) язык изложения

За выполнения этого задания можно получить до 6 баллов.

Литература:

1. Доклад международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века «Образование – сокровище» (1996 г.)

Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

2. Меморандум о непрерывном образовании Европейского союза (2000 г.) Режим доступа: <http://www.znanie.org/jornal/n2>

[01/mem_nepr_obraz.html](http://www.znanie.org/jornal/n2)

3. Доклад Генерального директора ЮНЕСКО 1998–1999г., содержащий информацию о крупных программах в области образования, трансдисциплинарных проектах в области образования. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001222/122225R.pdf>

4. Предложения по актуальным вопросам социально-экономической стратегии России до 2020года. Режим доступа: http://shkola4kine1.ucoz.ru/doklad_gryppi_8.pdf

2. Задание для самостоятельной работы № 2: «Экспертиза сценариев развития образования в России» – ознакомиться с вариантами развития отечественного образования, представленными в докладе экспертной группы «Развитие сферы образования и социализации в РФ в среднесрочной перспективе». Доклад опубликован в журнале «Вопросы образования» №1, 2012 с. 6–59. Заполнить таблицу:

<i>Сценарий развития образования в России</i>	<i>Что будет способствовать развитию этого сценария</i>	<i>Что будет препятствовать развитию этого сценария</i>
<i>Реставрационный сценарий</i>		
<i>Стабилизационный</i>		
<i>Модернизационный</i>		
<i>Инновационный</i>		



2.2. Образование как педагогический процесс

2.2. Образование как педагогический процесс

Ключевые слова: педагогический процесс и его компоненты: воспитание, обучение, развитие, их взаимосвязь между собой и с основными категориями педагогики и психологии; воспитание, обучение, развитие, их психологические, педагогические и деятельностные аспекты; цели, содержание, методы воспитания и обучения; субъектно-ориентированная позиция обучающегося, образовательное пространство.

Образование в учебных заведениях реализуется через педагогический процесс – специально организованный, позитивно результативный образовательный процесс, в котором активно участвует сам обучающийся, работая над созданием своего «образа». Составляющие педагогического процесса – **воспитание, обучение, развитие. Образовательное пространство** – пространство, в котором происходят образовательные процессы и взаимодействия с внешним миром [13].

Педагогика – это наука о воспитании, обучении и образовании детей и взрослых. **Психология** – это наука о психических функциях, свойствах, процессах, состояниях. **Объектом педагогики и психологии** выступают явления действительности, которые обуславливают становление и развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности воспитателя, общества и самого индивида. (Например, образование – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.) **Объектом педагогики высшей школы** является система высшего образования и педагогические процессы в нём.

Предметом педагогики является сознательно и целенаправленно организуемый педагогический процесс и его закономерности. **Предметом педагогики высшей школы** является определение закономерностей педагогического процесса, цель которого – подготовка специалистов способных, исходя из гражданской позиции решать производственные или научные задания и отвечать за их решение. **Предмет психологии высшей школы** – психологические закономерности, условия эффективности процессов обучения, воспитания и развития в вузе. **Цель педагогической науки** – выявить закономерности и найти наиболее оптимальные методы становления человека, его воспитания, обучения и развития.

Задачи педагогики высшей школы:

- Выявление закономерностей в областях воспитания, развития, обучения в вузе.
- Изучение и обобщение практики и опыта психолого-педагогической деятельности.
- Прогнозирование высшего образования, тенденций развития теории и практики
- Внедрение результатов исследования в практику.

Вопросы, стоящие перед педагогикой как наукой:

1. Вопрос о целеполагании. Зачем, для чего учить, воспитывать?
2. Вопрос о содержании воспитания, обучения. Чему учить, воспитывать?
3. Вопрос о методах и технологиях работы педагога. Как учить, воспитывать?

Основные педагогические понятия – педагогические категории:

Педагогический процесс – специально организованный, позитивно результативный образовательный процесс, в котором активно участвует сам обучающийся, работая над созданием своего «образа».

Воспитание – это процесс целенаправленного влияния, целью которого выступает накопление человеком необходимого для жизни в обществе социального опыта и умений, а также формирование у него принимаемой обществом системы ценностей (Смирнов С.А.).

Обучение – это специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия педагогов и студентов, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, способов познавательной деятельности, развитие умственных способностей и формирование компетенций.

Педагогическое взаимодействие – это преднамеренные контакты, общение педагога со студентом, целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях студента.

Субъект образования – субъект осознания самого себя и взаимодействий с миром–сложной *системой* с элементами: био-социо-дух, соответствующим понятиям: индивид-личность-человек [13].

Образование – это процесс и результат овладения обучающимися системой научных знаний, умений, навыков и формирование на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развитие ее творческих сил и способностей.

Образование – это индивидуальная культура различных видов деятельности и общения человека, которыми он овладевает на основе целенаправленной и целостной системы обучения и воспитания, переходящей в самообразование (А. Андреев).

Формирование – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех факторов: экономических, идеологических, социальных, психологических и т.д. (воспитание – не единственный фактор формирования личности).

Развитие – реализация имманентных, внутренне присущих задатков, свойств человека.

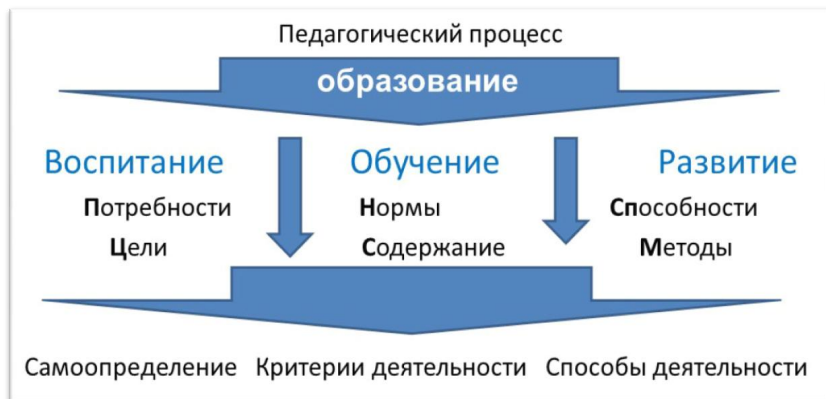
Социализация – развитие и самореализация человека на протяжении всей своей жизни в процессе усвоения и воспроизведения культуры общества.

Педагогическая деятельность – это профессиональная активность педагога, в которой с помощью различных средств воздействия на обучающихся и взаимодействия с ними решаются задачи обучения, воспитания, развития (А. Маркова).

Воспитание (В) – процесс управления субъектом собственными потребностями (п), определяющий уровень духовности и образ жизни (М.Т. Громкова). В образовательных процессах специально организовано, через *постановку целей* (ц) как образа результата. Проявляется как самоопределение при принятии решений в различных ситуациях. **Обучение (О)** – процесс усвоения новых норм (н), правил, предписаний, установок, законов, определяющих уровень приобщения к культу-

ре, достижениям социума. В образовательных процессах специально организовано и осуществляется через *содержание* (с) как усвоение новой информации. Проявляется как нормы, правила и т.д. культурного действия. **Развитие** (Р) – процесс выращивания способностей (СП) путем освоения способов деятельности, определяющих уровень цивилизованности. В образовательных процессах специально организовано и осуществляется через *методы* (м) как совместные способы деятельности, выращиваются, окультуриваются способности мыслить (аналитические), владеть словом (коммуникативные), осознавать действия (рефлексивные) [13]. Процесс продолжается при совершении новых, творческих действий. Ниже приведена схема, отражающая взаимосвязь компонентов педагогического процесса.

Рис. 1. Схема взаимосвязи компонентов педагогического процесса



Потребности – нужда в чем-либо, по функциям – источник активности. Различают потребности биологические, социальные, духовные.

Способности – способ совершения действий, в которых проявляются, развиваются способности биологические, социальные, духовные.

Нормы, по сути, – усвоенная информация об окружающем мире и о себе в нем. Это правила, установки, законы, воспринятые как свои нормы жизни, деятельности и поведения.

Проблема – психологическое состояние беспокойства, порожденная несоответствием между потребностями, нормами и способностями, реальное затруднение, которое не преодолевается имеющимися средствами и требует переосмысления ситуации и себя в ней.

Итак, управление субъектом своими потребностями есть *воспитание*, изменение внутренних норм, усвоение новых есть *обучение*, изменение способностей, овладение способами действий есть *развитие*.

Результат этих процессов выражается в уровне духовности, приобщении к культуре, цивилизованности и существенно влияет на профессиональную и личную успешность в жизни.

Безусловно, субъект образования – это часть окружающего мира с его взаимопроникающими пространствами: биологическим, социальным и духовным. Он, как и все мы – **индивид** и причастен к **биосфере**, природе. С течением жизни индивид приобретает много нового к тому, чем наделила его природа, приобщается к культуре, ее ценностям, становится **личностью в социуме**. **Человеком** индивида делает **дух** (ду-

ховность как способность «творить добро и красоту», отстаивать гуманистическую позицию).

<u>БИО</u>	<u>СОЦИО</u>	<u>ДУХ</u>
ИНДИВИД	ЛИЧНОСТЬ	ЧЕЛОВЕК

Таким образом, окружающий нас мир – это три взаимно пересекающиеся сферы условий: природная, социум и ноосфера. Они составляют неделимую целостность. Субъектно – ориентированная позиция обучающегося предполагает анализ каждой из составляющих и дальнейшее объединение их в единое целое, изменяющееся и совершенствующееся в течении жизни субъекта [13].

Феноменологическая концепция развития и бытия личности академика Валерии Сергеевны Мухиной предполагает, что личность развивается на пересечении 5 реалий: предметный мир, реальность образно-знаковых систем, природная реальность, реальность социально-нормативного пространства, реальность внутреннего пространства личности. Выделяется 5 структурных уровней самосознания: 1. Имя как социальный знак и как кристалл личности, соединенный с телесностью человека в его целом самовосприятии. 2. Притязание на признание как проявление феноменологии социальной сущности человека, определяющей его внутреннюю позицию по отношению к себе и другим людям. 3. Половая идентификация в ее социальных ожиданиях и реальном воплощении как феноменологически присущее человеку движение к гендерным установлениям и уникальному самовосприятию идентичности своего «Я». 4. Психологическое время

личности: индивидуальное прошлое – настоящее – будущее и историческое время всего человеческого рода. 5. Психологическое пространство личности, ее прав и обязанностей – социально-нормативное пространство личности, определяемое морально-нравственными установлениями общества. (Мнемотехнический прием для запоминания: «Я, Петя, хороший мальчик, был, есть и буду, должен, имею право».)

Рассмотрим триединый процесс образования, в котором происходит развитие личности через обучение и воспитание в психологическом, педагогическом и деятельностном аспектах через постижение таблицы 3.

Таблица 3. Психологический, педагогический и деятельностный аспекты образования

Образование как процесс	Психологический аспект	Педагогический аспект	Деятельностный аспект
Воспитание	Управление собственными потребностями	Специально организованный процесс выращивания из потребностей целей	Самоопределение в деятельности, принятие решений в конкретных ситуациях
Обучение	Усвоение новой информации об окружающем мире и себе	Специально организованный процесс усвоения знаний	Овладение критериями, нормами, правилами деятельности
Развитие	Выращивании собственных способностей путем совершения действий	Специально организованный процесс овладения методами для выращивания способностей	Выращивание способностей через овладение способами деятельности

Образовательные процессы происходят во взаимосвязи внутреннего с внешним, осуществляя их взаимопроникновение:

внешнего во внутреннее через отражение и обогащение внутреннего образа, внутреннего во внешнее через осознание. Для обучающегося образование как процесс – это изменение внутреннего образа в соответствие с культурой, как результат – это культурный уровень личности, включающий культуру коммуникативную, мыслетехническую, рефлексивную; культуру нравственную, правовую, экологическую, эстетическую и т.д. Образование как приобщение к культуре предполагает использование ее в деятельности: самоопределении, целеполагании, владение знаниями, нормами и правилами, способами деятельности. Что и составляет профессиональную культуру. Образовательный процесс – это осознание субъектом окружающего мира и взаимодействия с ним, осознание собственных действий, в результате чего в его сознании происходят изменения потребностей, норм, способностей, в целостности и единстве происходят процессы воспитания, обучения, развития [13, с. 143].

Изучение внутренних взаимосвязей позволяет выделить *функции образовательного начала в жизнедеятельности субъекта*:

- расти – приращивать потребности, нормы, способности; управлять потребностями (воспитание), присваивать новые нормы (обучение), наращивать способности (развитие);
- образовывать себя – потребности оформлять в цели, к собственным нормам добавлять новое содержание, овладевать методами, развивая способности;

➤ готовить себя к деятельности – соотносить собственные цели, усвоенное содержание и освоенные методы с целями, содержанием и методами деятельности, адаптируясь к ней;

➤ самоопределяться – принимать решения и брать на себя ответственность, владеть критериями и способами деятельности.

Первостепенное значение имеет в этой связи **выращивание собственной педагогической позиции** – все описанные приращения должны пройти через сознание преподавателя, превратиться в его убеждения, его позицию. **Педагогическая позиция преподавателя проявляется как его сознание (осознание собственного жизненного опыта): система потребностей, система норм, система способностей и его жизнедеятельность.** Если преподаватель признает функции образовательного начала (см. выше) в жизнедеятельности своими профессиональными функциями, то ему следует стремиться к обеспечению целостности образования как единству процессов воспитания, обучения, развития, то есть к соразмерности воздействия на потребности, нормы и способности – к гармонии. Формирование педагогической квалификации преподавателя высшей школы можно рассматривать как единство и целостность педагогической позиции (понимание собственных функций) и владение педагогическими технологиями.

Задание к параграфу 2.2 Тема: «Самоопределение исследователя в поле педагогических проблем» – что вам интересно в педагогике, с какими проблемами, вызвавшими у вас стремление лучше их познать, вы столкнулись и хотели бы найти науч-

но-обоснованный способ их решения? Определите и обоснуйте свой интерес к определенной области педагогического знания.

Критерии оценки выполненного задания:

0-1 – определена область педагогического знания, вызывающая интерес;

0-1 – сформулирована проблема, требующая научно-обоснованного способа решения;

0-1 – приведены аргументы, подтверждающие наличие этой проблемы;

0-1 – раскрыта необходимость решения проблемы для практики образования;

0-1 – текст логичен, предложения сформулированы ясно и научным (не бытовым) языком, позволяют понять позицию автора.

За выполнение этого задания можно получить до 5 баллов.



2.3. Технологии педагогического процесса

2.3. Технологии педагогического процесса

Ключевые слова: педагогические технологии самоопределения, структурирования содержания, приращения способностей через разрешение проблем; основные обучающие технологии компетентностно ориентированного образования.

Деятельность, являясь содержанием компетентностного обучения, требует новых форм организационного освоения такого обучения, использования новых образовательных технологий. Наряду с традиционными применяются методы активного обучения, проектная деятельность, самостоятельная и исследовательская работа. Технологизация обучения – это направление педагогической науки, исследующее и открывающее закономерности и принципы, оптимальные способы и средства эффективного достижения образовательных целей на основе технологического подхода к процессу обучения и развития обучающихся. Громкова М.Т. определяет **педагогическую технологию** как область знаний о проектировочной деятельности, позволяющую, используя язык технологических процедур проектирования, переводить педагогическую позицию, педагогический замысел о том или ином педагогическом объекте в форму проекта, который может быть реализован в образовательной практике [13, с. 174].

Педагогические технологии дают указания по проектированию и реализации педагогических процессов, их описания, целей, принципов, содержания, методов, средств и форм организации, направленных на достижение диагностируемых результатов, как предметных, так и отношений, результатов взаимодей-

ствия субъектов. Важно различать понятия – опыт, методика, технология, так же как различаются единичное, особенное, общее. В единстве и целостности процессов воспитания, обучения, развития системно они представляют собой матрицу состояния сознания и процесса его изменения (приращения), представленную в таблице 4.

Таблица 4. Матрица целостного педагогического процесса, направленного на приращение сознания обучающегося

<i>Состояние сознания ----- Образовательный процесс</i>	<i>Естественное состояние сознания (Я такой)</i>	<i>Состояние сознания в образовательных процессах (Я осознающий)</i>	<i>Состояние сознания в деятельности (Я действующий)</i>
Воспитание	П (потребности)	Ц (цели)	СО (самоопределение)
Обучение	Н (нормы)	С (содержание)	КР (критерии деятельности)
Развитие	Сп (способности)	М (методы)	СД (способы деятельности)

Опираясь на эту таблицу, можно выстроить три технологические цепочки изменения сознания (*приращения*) обучающегося в образовательном процессе:

- Технологии воспитания (1) П → Ц → СО
- Технологии обучения (2) Н → С → Р
- Технологии развития (3) Сп → М → С

Первостепенное значение имеет овладение студентами технологией самоопределения (1) в учебном процессе – управление потребностями и оформление их в цель, принятие решений, свобода выбора, прогнозирование ситуаций вместо преодоления их последствий.

Технологии структурирования содержания образования (2) предполагают деление его на модули для усвоения, овладение культурой системного подхода, преодоление догматического линейного мышления и применения принципа дополнительности вместо борьбы противоположностей.

Использование технологий приращения способностей для разрешения разного рода проблем (3) через преодоления потребительской позиции, овладение рефлексивной культурой, толерантностью в общении и действиях. Главное предназначение метода – развивать способности, оформлять культуросообразно: **мысль** (мыслетехнические способности – техника мысли, культура оформления мысли в тезисы, понятные другим), **слово** (коммуникативные – способность понимать и быть понятым), **действия** (рефлексивные – осознавать свои действия: анализировать, предвидеть затруднения, проектировать).

Образовательный процесс, таким образом, направлен на выращивание потребностей, норм, способностей обучающихся. Образованный тогда культурен, когда организованный специалистами педагогический процесс представляет собой взаимосвязанные процессы воспитания, обучения, развития, обеспеченные путем реализации соответствия (гармонии) цели, содержания, метода. Технологичностью образования как процесса, ориентированного на результат, следует считать эффективную подготовку к деятельности, заключающейся в способностях самоопределяться, критериально действовать, овладевать способами деятельности (см. таблицу 4).

Результатом образовательных процессов в вузе следует считать те непрерывные приращения в потребностях (через цели), во внутренних нормах (через содержание), в способностях (через методы), которые обеспечиваются в модульной системе образования, в технологиях усвоения репродуктивного и производства продуктивного знания, в моделях гармонизации состояния сознания. На индивидуальный результат образования каждого студента влияют не только аудиторные взаимодействия, но и все образовательное пространство за весь период образования и после него [13, с.222].

Наиболее часто применяются следующие **обучающие технологии**:

- Методы ИТ – применение компьютеров для доступа к интернет – ресурсам, обеспечения удобства преобразования и структурирования информации для трансформации ее в знания, создания компьютерных презентаций, в том числе мультимедийных;
- Методы проблемного обучения, стимулирование студентов к самостоятельной «добыче» знаний, необходимых для решения конкретной проблемы;
- Проектные методы;
- Работа в команде (коучинг) с делением ответственности и полномочий;
- Контекстного обучения – мотивация студентов к усвоению знаний путем выявления связей между конкретным знанием и его применением;

- Обучение на основе опыта – активизация познавательной деятельности студентов за счет ассоциации их собственного опыта с предметом изучения;

- Тест-тренинги – вид учебного задания, задачей которого является закрепление учебного материала, а также проверка знаний студента как по модулю в целом, так и по отдельным темам модуля;

- Портфолио – накопление собственных учебных достижений, в том числе статей в научных журналах, участие в конференциях, олимпиадах и др.

- Кейс-метод (case-study) – анализ реальных проблемных ситуаций, имевших место в области профессиональной деятельности и поиск вариантов лучших решений;

- Деловые и ролевые игры;

- Индивидуальное обучение – выстраивание собственных образовательных траекторий с учетом предпочтений и интересов студентов;

- Междисциплинарное обучение – использование знаний из разных областей, их группировка и концентрация в контексте конкретной решаемой задачи;

- Опережающая самостоятельная работа – изучение студентами нового учебного материала до его изложения преподавателем на лекции, возможно использование мини-лекций, когда фрагмент учебного материала на лекции презентуется студентом.

Вышеперечисленные современные педагогические технологии применяются для активизации деятельности студентов,

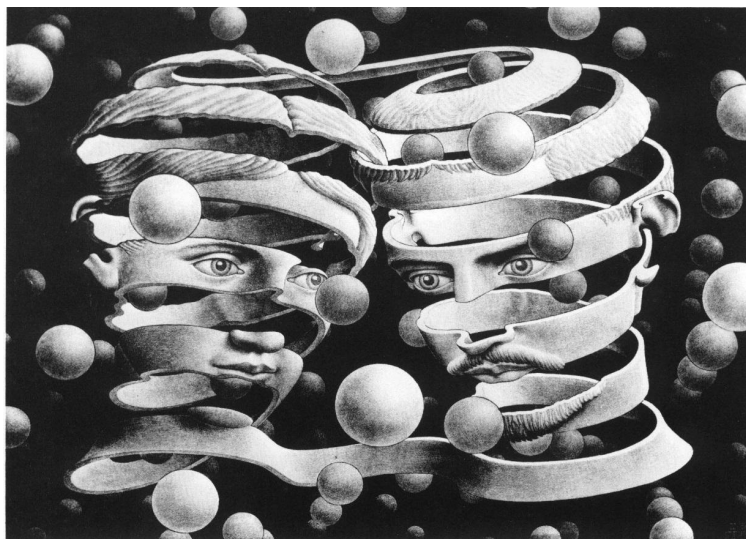
включают в себя приёмы развития критического мышления, диалоговые, информационно-коммуникационные технологии и относятся к активным методам обучения. Центральной задачей преподавателя при этом становится управление самостоятельной работой и познавательной активностью обучающихся, содержательный анализ достижений, контроль и оценивание результатов обучения.

В современной практике европейского высшего образования широкое распространение получила концепция конструктивистского согласования (СА-концепция – «Constructive alignment system»), разработанная Дж.Биггсом. Конструктивизм построен на таком видении процесса обучения, которое ориентировано на обучающегося, а не на педагога, и подчеркивает важность конструирования учащимися собственных смыслов и знаний. Знание не дается студентам, а создается – конструируется ими. «Смысл не является чем-то передаваемым от преподавателя к студенту, но создается студентом самостоятельно. Преподавание лишь осуществляет катализ учения» [Biggs, J. Teaching for quality learning at university. (Second edition). Buskingham: Open University Press; Society for Research into Higher Education, – 2003.]. Согласовательный аспект концепции представлен действиями преподавателя, формирующего учебную среду, поддерживающую деятельность учения, ведущую к достижению ожидаемых результатов обучения. Центральное место занимают ожидаемые результаты обучения, что указывает на технологичность концепции.

Задания к параграфу 2.3:

1. *Подготовить мини-лекцию с презентацией по теме «Концепция конструктивистского согласования Дж. Биггса». Можно использовать такую литературу: Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практич. пособие/ В.И.Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. – М.: Изд-во ЮРАЙТ, 2013, с. 63–66.*

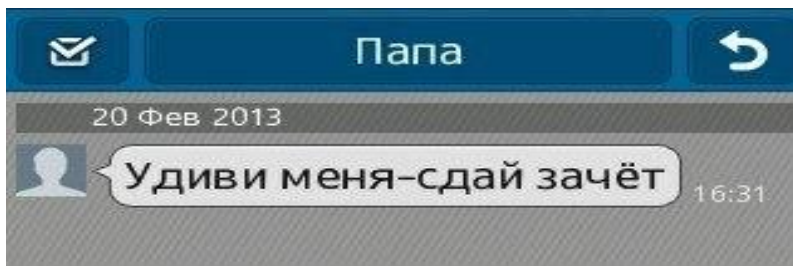
2. *Подготовить и представить презентацию актуальной педагогической проблемы (например, по проблематике магистерской диссертации), приветствуется текст на английском языке.*



2.4. Проблемы развития медиакомпетентности студентов

2.4. Проблемы развития медиакомпетентности студентов

Ключевые слова: информация, информационное общество, медиаобразование, медийная культура, медиакомпетентность и ее формирование, в том числе, в педагогическом процессе, показатели медиакомпетентности.



Конец XX и особенно начало XXI века характеризуется формированием под воздействием информационных технологий принципиально новой социокультурной среды, получившей название «информационного общества» (М. Кастельс). Согласно определению Д.Белла (автора теории «постиндустриального общества»), информационное общество характеризует специфику постиндустриальной стадии развития человечества, при которой основой определения социальной структуры становится информация и, в особенности, доступ к ней. Однако к началу XXI века выяснилось, что совершенствование информационных технологий, обеспечивающих наступление «лучшего будущего» сопровождается целым рядом негативных эффектов, таких как формирование у современного человека, погруженного в информационно перенасыщенную среду, фрагментарного «клипового» сознания, делающего его неспособным к целостному и системному

осмыслению действительности, легкости информационного манипулирования человеком.

Стирание пространственно-временных границ, существование в цифровой среде стало характерной чертой формирования мировоззрения и социализации молодого поколения. Поколения, чья активная социализация проходит в условиях цифровой, виртуальной реальности характеризуются разными авторами (Д. Пэлфри, К. Гассер) как «поколение сети», «цифровое» поколение и даже «цифровые» аборигены (рожденные в 90-х г. и далее). Они не воспринимают свою идентичность в реальном и цифровом пространстве как нечто обособленное и считают, что их идентичность представлена сразу в нескольких пространствах.

Социальная идентификация, таким образом, носит двойственный характер, реализуясь через такие механизмы развития личности как обособление и идентификация:

1. Интернет изменяет соотношение приватной и публичной сфер жизни человека, находясь дома, через компьютер человек общается со всем миром – наблюдается возрастающая степень индивидуализации, концентрации на собственном стиле жизни (обособление);

2. Общаясь в виртуальной реальности молодежь получила возможность формировать в частной сфере свой индивидуальный стиль, который во многом определен вкусами и стилями извне – интернет превращает жизнь в постоянное массовое сотрудничество, обмен точками зрения, ориентацией на транслируемые образцы подражания (идентификация).

Родители были, как правило, пассивными получателями информации, а молодые люди являются активными создателями медийного контента и испытывают страсть к взаимодействию. Важная роль в процессе формирования идентичности представителей цифрового поколения принадлежит социальным сетям (лишь 4 % молодежи 16–24 лет не зарегистрированы в сети, данные по незарегистрированным в сети взрослым: возраст 45–54 г. – 51,6 %; 55–64 г. – 65,8 %; старше 65 лет – 88 %). (Максимова О.А, 2013 г.).

Формирование собственной идентичности осуществляется подростками посредством размещения информации о себе в открытом доступе в сетях, причем в последние годы размещается, как правило, реальная информация. По мнению западных исследователей, один из парадоксов эпохи Интернета заключается в том, что при наличии неограниченных возможностей для создания многочисленных вариантов своего «я», молодые люди гораздо сильнее привязаны к своей идентичности в реальном мире и личный профиль в сетях практически идентичен описанию личности. Комментарии сетевых друзей создают канал для обратной связи, развивается взаимодействие. И хотя многие из этих связей не будут развиваться в реальной жизни, этот процесс играет важную роль в обучении подростков правилам социальной жизни и осознанию таких понятий как статус, уважение и доверие.

Юные участники социальных сетей учатся поддерживать дружеские отношения, экспериментируют с социальными стату-

сами и ролями, получают опыт социального взаимодействия, что позволяет им успешнее адаптироваться в реальной социальной среде, т.е. проходят первичную социализацию зачастую более активно, нежели под воздействием института семьи. Однако, существует и много опасностей, связанных с сетями. Осложняют ситуацию то, что старшие поколения зачастую не в состоянии помочь молодым в расстановке правильных приоритетов и поиске грамотного поведения в цифровой среде по причине отсутствия навыков работы в этой среде у большинства родителей. Имеющаяся тенденция подмены социализирующего воздействия семьи сетевым и цифровым воздействием может привести к негативным последствиям и нуждается в активизации поиска возможных путей решения.

Медиа – средства коммуникации с каждым годом играют все большую роль в жизни людей и в образовательном процессе. Отсюда понятна важность интенсивного развития медиаобразования, которое «Российская педагогическая энциклопедия трактует как направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками и студентами закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.). И тогда основными задачами медиаобразования становятся: подготовка нового поколения к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

В документах Совета Европы «медиаобразование (media education) определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации». Это дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и культурные интересы, которые с ней связаны. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. Медиаобразование позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность. Необходимо развивать медиаобразование и как часть концепции непрерывного образования в течение всей жизни человека.

Один из самых авторитетных медиапедагогов и теоретиков медиа Мастерман обосновал причины приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире:

1. Высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ средствами массовой информации.
2. Идеологическая важность медиа и их влияния на сознание аудитории.
3. Быстрый рост количества медийной информации, усиление механизмов управления ею и ее распространения.

4. Интенсивность проникновения медиа в основные социальные процессы.

5. Повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях жизни.

6. Необходимость обучения студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям (L. Masterman, 1985).

Изучение теоретических источников и практического опыта деятелей отечественного медиаобразования показало, что в настоящее время в российской науке менее всего разработана ветвь, посвященная развитию медиакомпетентности студентов. Только в XXI веке обозначился сдвиг научных интересов исследователей к направлению проблем медиакультуры, медиаобразования студентов, в том числе будущих учителей (А.В. Федоров, 2003, 2004, 2005; Н.В. Змановская, 2004; Н.А. Коновалова, 2004; Н.А. Леготина, 2004; О.П. Кутькина, 2006). Применительно к развитию медиаобразования в высшей школе особую значимость и перспективность имеет утверждение и регистрация новой специализации «Медиаобразование» учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования Российской Федерации в 2002 году.

Медиаобразование необходимо встраивать в учебные программы и учебные планы средних школ, средних специальных учебных заведений и вузов. «Школе нужны квалифицированные медиапедагоги. ... тогда можно будет реально увидеть плоды вузов, которые должны готовить медиапедагогов, и плоды школ, которые смогут реализовать идеи медиаобразования, сформиро-

вать у подростков, входящих в этот непростой и информационно перенасыщенный мир, информационную и медиакультуру» (Гудилина, 2004).

К такому же выводу приводят и результаты социологического исследования, проведенного ЮНЕСКО в 2001 году: «Самая настоятельная необходимость, выявленная нами – организация медиаобразования учителей, как на уровне вузовского обучения будущих педагогов, так и на уровне повышения квалификации преподавателей» (Buckingham, Domaille, 2003).

Термин «медиакультура» («медийная культура») в применении оценки знаний и умений человека кажется нам наименее удачным из-за слишком широкой терминологической трактовки. С.И. Ожегов определяет *культуру* 1) как совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей; 2) то же, что и *культурность*, то есть находящееся на высоком уровне культуры, соответствующее ему; 3) разведение, выращивание какого-нибудь растения или животного; 4) высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие умения. Исходя из этого, *медиакультура* (*media culture*) – совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их функционирования в социуме. Медиакультура может выступать показателем развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатексты, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа. Например, по определению Н.А. Коноваловой *медиакультура личности* – диалоговый способ взаимодействия

с информационным обществом, включающий ценностный, технологический и личностно-творческий компоненты и приводящий к развитию субъектов взаимодействия (Коновалова Н.А., 2004).

Такой же системой уровнем развития личности может выступать и *информационная культура*, которая рассматривается как «составная часть общечеловеческой культуры, представляющая собой совокупность устойчивых навыков и постоянного эффективного применения информационных технологий. Н.И. Гендина считает, что *«информационная культура личности* – одна из составляющих общей культуры человека; совокупность информационного мировоззрения и системы знаний, умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Эта составляющая является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе» (Гендина Н.И., 2005).

Согласно Ю.С. Инякину и В.А. Горскому, модель процесса формирования информационной культуры личности включает в себя компоненты культуры личности (знания, ценностно-целевую ориентацию, опыт информационно-познавательной, творческой деятельности, коммуникации) по отношению к компонентам информационных технологий (базы данных, интернет, телевидение, прикладные программы, электронная почта, power point и т.д.)

(Инякин Ю.С., Горский В.А., 2000). По нашему мнению, понятие **информационная культура шире**, чем **медиакультура**, так как первое относится к сложным взаимоотношениям личности с любой информацией, включая медийную, а второе-только к сфере контактов человека со средствами массовой коммуникации.

Если обратиться к **сути феномена информации**, то в современной философии утвердился взгляд на информацию как на один из трех – наряду с веществом и энергией – компонентов бытия (Кашперский В.И. Информация//Современный философский словарь. Лондон, Франкфурт на Майне, Париж, Москва, Минск, 1998. с. 359.). Если в кибернетике информация представлена объектно как «банк данных», то антропологическое истолкование позволяет представить информацию как поток сведений, подвергаемых интерпретации со стороны живых (биологических) и культуральных (человеческих, социальных) систем соответственно степени развития их способности осуществлять эту интерпретацию. Набор вариантов интерпретации информации ничем не ограничен за исключением одного – уровня развития культуры, которая задает человеку, включенному в нее, масштаб его универсальности, но и степень избирательности через проявление «субъектности».

Сложился спектр слабо соотносимых трактовок **понятия «информация»**:

1. Информация – неотъемлемый атрибут материи, информация – отраженное многообразие.
2. Информация – это субъективное понятие синонимичное понятию «знание», «значение», «смысл». Информация – это то,

что передается в естественных и искусственных системах и является формой и средством передачи информации во втором значении этого термина, т. е. является средством передачи знания, значения, смысла. В этом случае синонимом термина «информация» является термин «данные».

3. Информация – это интегрированное понятие, которое можно рассматривать в системах «объект познающий – объект познаваемый», «объект управляющий – объект управляемый», «объект обучающий – объект обучаемый» то в значении «смысл», если речь идет о смысле познания, управления, обучения, то в значении «данные», если речь идет о средствах передачи этого смысла.

4. Информация – это определённый вид энергии, поэтому не следует полагаться на стихийные процессы, допуская преобладание и скопление в локальном культурном пространстве негативной, искажённой информации.

В настоящее время никто специально не обучает молодого человека «противостоять» беспорядочно нарастающим информационным потокам, то есть критически относиться к несущим взаимоисключающие смыслы и ценности текстам, фактам, сообщениям. Без направляющего и контролирующего воздействия со стороны национальных образовательных и правовых институтов, развитие культуры производства и потребления информации может протекать по непредсказуемым сценариям. Не исключены сценарии, когда развитие информационной культуры не только отдельных личностей, но и этниче-

ских групп может пойти по тупиковому или деструктивному пути.

В рамках образовательных учреждений необходимо осуществлять систематический мониторинг и целенаправленное развитие культуры производства и потребления информации. Посредством внедрения специальных образовательных программ можно достичь гармоничного баланса между нарастающей технологической мощностью масс-медиа и коллективными ценностями, определяющими жизнедеятельность локальных культурных сообществ.

В современных образовательных учреждениях в настоящее время активно внедряются идеи медиаобразования как направления, предполагающего изучение закономерностей массовой коммуникации. Вместе с тем, согласно материалам ЮНЕСКО, **медиаобразование** – это обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации. Иными словами, современная концепция медиаобразования скорее направлена на внедрение новых технологий получения информации, в то время как в тени остаётся проблема разработки методов психологической защиты сознания учащихся от агрессивных и навязчивых информационных воздействий.

В педагогической науке появилось новое направление – медиаобразование, представляющее собой канал, по которому передается содержание медиакультуры для того, чтобы стать достоянием конкретного человека. Всеми исследователями признается огромный потенциал воздействия медиакультуры на развитие личности. Однако до сих пор нет единого взгляда на содержание

и методы медиаобразования. Проблемы развития медиакультуры и медиабезопасности в системе вузовского образования изучались такими учеными как А.В. Федоров, Е.А. Медведева, Л.А. Нагорная, Л.К. Шиян, В.А. Минкина.

Медиаобразование (media education) – это деятельностный процесс развития и саморазвития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа). Сегодня в этом педагогическом ответвлении выделяют такие направления: медиаобразование будущих профессионалов – журналистов, кинематографистов, редакторов и др.; будущих педагогов в университетах, системе повышения квалификации; как составная часть общего образования школьников и студентов; в учреждениях дополнительного образования, досуговых центрах; дистанционное; самостоятельное, непрерывное образование.

Под **медиаобразованием** А.В. Федоров понимает **процесс образования и развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники** [41]. Формирование медиа- и информационной грамотности является одним из приоритетов Стратегического плана Программы ЮНЕСКО «Информация для всех». Медиадидактика – способ реализации этого плана. Так как медиа- и информационная грамотность, являющиеся условиями построения общества будущего, предпо-

лагают оперирование всеми типами ресурсов: устными, письменными и мультимедийными, можно спрогнозировать, что роль частных интерактивных методик медиаобразования в высшей школе в ближайшее время возрастет. Это потребует творческих, образовательных усилий медиапедагогов.

Медиа (media, mass media) – средства (массовой) коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором медиатекста) и объектом (массовой аудиторией)



Рис. 2. Схема медиаобразования, его субъекты, объекты, средства и процессы

В.А. Минкина предлагает использовать интегративный путь для развития медиакультуры, включая медиаобразовательные за-

дачи в изучение разных дисциплин, обучая студентов приемам познавательной деятельности, ориентированной на осознанный поиск нового знания. Л.К. Шиян, Е.А. Медведева предлагают использовать специальные разработанные для этой цели курсы. Курс, разработанный А.В. Федоровым рассматривает проблему медиаобразования на основе экранных искусств.

В научных кругах сформировалось **три подхода к результатам медиаобразования:**

1. Школа А.В. Федорова базируется на понятиях медиакомпетентности как новой парадигмы результата образования и проблеме подготовки будущих медиапедагогов.

2. Н.И. Гендиной разработана концепция информационной культуры личности, осуществляется анализ международных стандартов информационной грамотности.

3. И.В. Жилавская рассматривает медиаобразовательные технологии как инструменты сферы массмедиа в журналистской модели медиаобразования, основанной на медиаактивности редакций СМИ.

В настоящий момент ***российская система образования не имеет четких позиций в достижении результата медиаобразования***, учитывающих рекомендации вышеприведенных профессионалов. Журналисты и культурологи, занимающиеся медиакультурой, критично относятся к разработанным медиапедагогами учебным программам, критикуя недостаточное знание педагогами медиаландшафта. В то же время медиапедагоги подвергают критике дидактическую недостаточность разработанных журналистами программ для школьников.

Несмотря на пристальное внимание ученых к проблеме внедрения медиаобразования в школы и вузы, стандарты нового поколения ФГОС ВПО-03 лишь частично ориентируют на достижение медиаобразовательных результатов [30].

Не вызывает сомнения, что средства медиа, обладая широким спектром возможностей для развития интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, используемые с педагогической целью, способствуют становлению оценочного, критического, творческого мышления, позволяют активизировать жизненную позицию обучаемых.

А.В. Федоров проанализировал британскую стратегию медиакомпетентности и сделал следующие выводы:

✓ Современная британская стратегия обеспечения информационной безопасности детей и молодежи основывается на повышении информационной грамотности и медиакомпетентности граждан, под которой понимают «способность использовать медиа в личных целях и без посторонней помощи, понимать и критически оценивать различные аспекты медиа как таковые и содержание медиа, передавать (независимо от контекста), создавать и распространять медиатексты».

✓ Хотя ответственность за решение основных задач медиапросвещения и информационной безопасности всецело лежит на взрослых (родителях, учителях, воспитателях), эффективное функционирование данной стратегии напрямую зависит от заинтересованного участия и сотрудничества правительства, медиаиндустрии, образовательных учреждений и гражданского общества в целом.

Согласно данной стратегии, **формирование медиакомпетентности** – комплексный процесс, опирающийся на **три ключевых направления** образовательной деятельности, которые, по сути, ориентированы на конкретный результат обучения:

1) **знание основ медийной культуры** (то есть знание и понимание социокультурных, политических и экономических **смыслов и подтекстов** медиатекстов; знание истории медиа;

2) **знания и умения в области медийной критики: развитие критического мышления аудитории**, а также коммуникативных способностей личности в широком смысле этого слова; умения и навыки «декодирования» медиатекстов разных жанров, оценка и анализ медиатекстов; умения идентифицировать и интерпретировать медиатексты);

3) **участие в сфере медийного творчества** (умение самостоятельно создавать медиатексты и самовыражаться с помощью современных инфокоммуникационных технологий).

В отношении медиапросвещения взрослого населения применяется аналогичная медиаобразовательная модель: «1) включение в мир цифровых технологий (обеспечение доступа всех возрастных групп к цифровым технологиям); 2) развитие навыков и умений в сфере цифровых технологий (приобретение и совершенствование навыков и умений в области цифровых технологий, необходимых для работы и в жизни вообще); 3) цифровая медиаграмотность (формирование способности использовать, понимать и создавать цифровой медиаконтент)».

Была обоснована **модель обучения медиаграмотности** в британском варианте:

1) медийная культура – расширение культурного/аудиовизуального опыта посредством знакомства с широким диапазоном медиа и жанров медиатекстов;

2) медийная критика – развитие критических навыков анализа и оценки медиатекстов;

3) медийное творчество – развитие творческих навыков и умений использования медиа для самовыражения и коммуникации, а также для участия в обсуждении общественно важных проблем [29].

По мнению А.В. Федорова и А.А. Новиковой, «современное развитие британского медиаобразования показывает, что в Соединенном Королевстве существует ясное понимание того, что медиаграмотность в XXI в. столь же необходима для человека, как и традиционная грамотность. Реализация этой цели на практике сложна. Согласно современной британской стратегии медиапросвещения, медиаграмотный человек должен уметь: «1) эффективно использовать технологии для доступа к получению информации, для хранения, восстановления / извлечения и обмена медиаконтентом, чтобы удовлетворить индивидуальные или общественные потребности и интересы; получить доступ к данным, сделать оптимальный выбор из большого числа видов медиа, 2) отбирать необходимое содержание из различных источников, относящихся к разным культурам и институтам; 3) понимать, каким образом и с какой целью создается медиатекст; 4) критиче-

ски анализировать приемы, язык и условные коды, используемые в медиа, а также передаваемые ими сообщения; 5) творчески использовать медиа для выражения и сообщения собственных идей, сведений и мнений; 6) распознавать и избегать / критически оценивать информацию или услуги медиа, которые могут носить агрессивный или опасный характер; 7) эффективно использовать медиа как инструмент для осуществления своих демократических прав и гражданских обязанностей» [29].

Придерживаясь определения, данного А.В. Федоровым в работе «Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям» под **медиакомпетентностью мы понимаем умение использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме**[49].

А.В. Федоров предлагает такую **классификацию показателей медиакомпетентности личности:**

- Мотивационный – мотивы контакта с медиа и медиатекстами: жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические;
- Контактный – частота общения (контакта) с медиа и произведениями медиакультуры;
- Информационный – знание терминологии, теории и истории медиакультуры, процесса массовой коммуникации;
- Перцептивный – способности к восприятию медиатекстов;

- Интерпретационный (оценочный) – умения критически анализировать медиатексты разных видов и жанров на основе определенных уровней развития медиавосприятия и критического мышления;

- Практико-операционный (деятельностный) – умение выбирать те или иные медиа и медиатексты, создавать/распространять собственные медиатексты, умения самообразования в медийной сфере;

- Креативный – умения выбирать те или иные медиа и медиатексты, создавать/распространять собственные медиатексты [41].

Исследование проблем медиакомпетентности студентов предполагает учитывать 4 ведущих показателя уровня ее развития:

- 1) медиакультура, медиапотребление с компетенциями восприятия и медиакритики.

- 2) Медиакритика как аксиологический феномен, ориентированный на совершенствование готовности личности к оценочной деятельности, с аналитическим, рефлексивным и ценностным (социально-ответственным) подуровнями.

- 3) знание о медиа с информативным и инструментально-техническим подуровнями, интерактивная деятельность.

- 4) медиаконструирование с инновационным и креативным подуровнями.

По социологическому опросу экспертов в области российского медиаобразования, таких как Е.А. Бондаренко, А.П. Короченский, С.Н. Пензин было определено, что **наибольшее значение имеет развитие у обучающихся способности к критическому**

мышлению. При развитии медиакомпетентности студентов целесообразно использовать аксиологический подход, благодаря которому достигается ценностное самоопределение личности студента, представляющее собой процесс обретения личностью смысла, целей и ресурсов собственной жизни в пространстве и времени образования. Технологичностью медиаобразования как процесса, ориентированного на результат, следует считать эффективную подготовку к деятельности, заключающейся в способностях самоопределяться в информационном пространстве, критериально действовать (медиакритика), овладевать безопасными в информационном пространстве способами деятельности (см. также параграф 2.3, таблицу 4). Таким образом, педагогические технологии, направленные на самоопределение, структурирование и критическое осмысление содержания, овладения безопасными и эффективными способами деятельности едины для формирования практически любых компетенций и являются универсальными.

Структура общекультурной компетенции и медиакомпетенции аналогична, впрочем, как и многих остальных и состоит из трех компонентов:

- Когнитивного,
- Ценностно-ориентационного,
- Коммуникативно-деятельностного.

Исходя из образовательных задач развития каждого из компонентов, можно предположить, что усилия педагогов должны быть направлены на:

1. Расширения объема знаний, их углубление и понимание.

2. Мотивацию на изучение и формирование ценностного отношения к профессиональным качествам и сущности будущей профессии.

3. Обучению конкретным умениям и навыкам, учебной, коммуникативной и профессиональной деятельности.

В аспекте развития общекультурной компетенции это:

- ✓ Расширение культурного пространства,
- ✓ Формирование ценностного отношения к явлениям и памятникам культуры,
- ✓ Вовлечение в культурную деятельность и общение.

В аспекте развития медиакомпетенции это:

- ✓ Расширение медиакультурного пространства, при этом внимательно отслеживать воспринимаемые потоки информации, осознанно их воспринимать и критично оценивать, автономно и оперативно дифференцировать поступающие сообщения по их актуальной значимости, источникам и причинам возникновения;
- ✓ адекватная оценка ценностно-смысловой нагрузки медиапродуктов, информационных сообщений, выделение ключевых смыслов и сопоставления вкладываемых в них ценностей с собственной системой ценностей,
- ✓ развитие умений медиаконструирования с инновационным и креативным подуровнями.

Подводя итог вышесказанному, мы определили необходимые информационно-познавательные компетенции, которые обучающиеся могут и должны приобретать и развивать в процессе обучения и воспитания в вузе. В условиях экспансивного развития

масс-медиа, с целью обеспечения безопасности медиапотребления усилия педагогов должны быть направлены на то, чтобы студенты научились:

- внимательно отслеживать воспринимаемые потоки информации, осознанно их воспринимать и критично оценивать, автономно и оперативно дифференцировать поступающие сообщения по их актуальной значимости, источникам и причинам возникновения (**когнитивная задача**);

- адекватно оценивать ценностно-смысловую нагрузку медиапродуктов, информационных сообщений, выделяя ключевые смыслы и сопоставляя вкладываемые в них ценности с собственной системой ценностей, а также теми ценностями, которые являются доминирующими среди их ближайшего окружения (**воспитательная задача**);

- полностью или частично блокировать информацию, провоцирующую аффективные реакции, возникновение эмоционального дисбаланса, непродуктивных конфликтов с окружающими (**воспитательная задача совершенствования волевой и эмоциональной сфер**);

- активно формировать и поддерживать наиболее полезную для адаптации и личностной самореализации информационную среду (**образовательно-воспитательная задача**).

- формировать активную **субъектную позицию** студента в образовательном процессе. Внутренняя позиция личности есть условие развития *чувства личности*, способности к самостоянию, способности быть личностью.

Все эти задачи носят не только обучающий, но и воспитательный, и развивающий характер. Можно констатировать, что при технологичности педагогических процессов, направленных на самоопределение, структурирование и критическое осмысление содержания, овладение безопасными и эффективными способами деятельности через активное включение в образовательный процесс, у студентов будет наблюдаться приращение индивидуальных ресурсов безопасности человека, обеспечивающих его оптимальное психическое состояние, включение в деятельность и самореализацию.

Новая «Доктрина информационной безопасности РФ» должна быть принята в 2016 году на смену действующему документу от 2000 года. У России, как следует из проекта документа, есть ряд национальных интересов в информационной сфере, включая «соблюдение конституционных прав и свобод человека и гражданина в области получения и использования информации, включая неприкосновенность частной жизни», «развитие отрасли информационных технологий в РФ», «обеспечение устойчивого развития и бесперебойного функционирования информационной инфраструктуры РФ в мирное время, в период непосредственной угрозы агрессии и в военное время», «доведение до российской и международной общественности достоверной информации о государственной политике РФ» и «содействие распространению духовных и культурных ценностей народов России по всему миру». При этом в качестве угрозы рассматривается и «тенденция увеличения объема материалов в зарубеж-

ных СМИ, содержащих необъективную и предвзятую информацию о внешней и внутренней политике РФ», а также «наращивание информационного воздействия на население страны, в первую очередь на молодежь, с целью размывания культурных и духовных ценностей, подрыва нравственных устоев, исторических основ и патриотических традиций». 20 стран заложили основу для глобального пакта об электронном ненападении под эгидой ООН.

Пятого декабря 2015 г. Д.А. Медведевым подписана Концепция информационной безопасности детей. Данное распоряжение «будет способствовать реализации единой государственной политики в области информационной безопасности детей, созданию современной медиасреды, учитывающей риски, связанные с развитием интернета и информационных технологий». В нем отмечается, что положения концепции базируются на принципах признания детей и подростков активными участниками информационного процесса, ответственности государства за соблюдение законных интересов детей в информационной сфере, воспитания у детей навыков самостоятельного и критического мышления, создания в информационной среде благоприятной атмосферы для детей и подростков вне зависимости от их социального положения, религиозной и этнической принадлежности.

Всероссийский круглый стол «Медиа-информационная грамотность как ключевая компетенция современного специалиста» прошел 16–17 октября 2015 г., в Ростове-на-Дону. Всероссийский круглый стол «Медиа-информационная грамотность как ключе-

вая компетенция современного специалиста» ставил своей целью расширить представления специалистов в области политики, экономики, общественных отношений о таком синтетическом явлении как медиа-информационная грамотность, о мировом опыте его разработки и применения, о том потенциале, который заложен в это понятие, его основных характеристиках, структуре и технологиях повышения медиа-информационной грамотности населения.

Формирование медиа-информационной грамотности граждан – это новое направление деятельности, активно развиваемое во многих странах мира, которые всерьез задумываются о том, что быстрые изменения информационной среды и неконтролируемый экспоненциальный рост объемов информации оказывают всё более сильное (и пока малоизученное) влияние на сознание и поведение людей, на всю нашу жизнь.

Для того чтобы благополучно существовать в этой новой медиа-информационной среде, успешно в ней функционировать, находить эффективные решения проблем во всех сферах жизнедеятельности, гражданам надо обладать **рядом важных компетенций**, которые позволяют искать информацию, критически её оценивать, создавать новую информацию и новые знания, используя при этом доступные форматы, а также распространять информацию и знания по разнообразным каналам. Владение подобными компетенциями, которые объединяет новый термин **«медиа-информационная грамотность (МИ-грамотность)»**, открывает новые возможности для повышения качества жизни.

В целом разницу в «освоении» терминологии в англоязычном и русскоязычном мире можно показать и на одном самом ярком примере. В русскоязычном Yandex ссылок на тексты со словом «медиаобразование» 16,7 тысяч, в то время, как в англоязычном варианте Google – 1 миллиард 200 мил.

Задачи круглого стола:

- повышение осознания важности, масштаба и остроты проблем формирования медиа-информационной грамотности на различных уровнях (политическом, управленческом, теоретическом, практическом) в сферах образования, науки, культуры, СМИ, коммуникации,
- выявление приоритетных проблемных областей и определение профессиональных стратегий в сфере продвижения медиа-информационной грамотности;
- содействие разработке теории, стандартов, индикаторов и учебных программ в сфере медиа-информационной грамотности;
- выявление и распространение успешного опыта в области **медиаобразования и медиа-информационной грамотности.**

Задания к параграфу 2.4:

1. *Выявить и проанализировать собственный стиль медиапотребления, используя соответствующие методы исследования по книге:* Развитие культуры медиапотребления: социально-психологический анализ.// Под ред. Малюченко Г.Н. Копового А.С. Саратов: Изд-во Сарат.ун-та, 2009. 195 с.

Или http://mediaeducation.ru/mediacultura/test/test-v1_0.htm

2. *Определить пути развития культуры безопасного потребления информации студентами и сформулировать задачи педагога в этом направлении (представить в виде таблицы).*

3. *Потренироваться в развитии медиакритики посредством применяемого в нарративной этике анализа повествования: 1) анализ модели и практики повествования: «Что и как повествуется? О чем идет речь и в какой форме происходит повествование?» 2) анализ морали повествования: «Почему повествуется? О каких ценностях идет речь (выделить и перечислить) и какая дилемма (противоречие) сталкивает разнонаправленные ценности? Как автор желает этого достичь?»*

Рассмотреть на примере фильмов, например, «Общество мертвых поэтов» (США, 1989г.) и «Доживем до понедельника» (СССР, 1968г.) и другие.



2.5. Образовательный музей как средство развития общекультурной компетентности студентов

2.5. Образовательный музей как средство развития общекультурной компетентности студентов.

Ключевые слова: музей, общекультурная компетентность и ее структура, музейная педагогика, образовательный потенциал музейной среды.

В широкой системе фактов, предопределяющих сохранение и воспроизводство ценностей отечественной и мировой культуры, формирование исторической памяти и обеспечение преемственности культурно-исторического развития, особое место принадлежит *музеям*. Из века в век они играют все большую роль в духовной жизни общества, в просвещении, образовании и нравственно-эстетическом воспитании людей, в информационных и коммуникативных процессах. Российские музеи доказали, что обладают огромным культуросозидающим потенциалом, способны решать кардинальные задачи духовного развития общества. Однако наличие в хранилищах музеев миллионов бесценных экспонатов мировой и отечественной истории и культуры само по себе не гарантирует успех. Необходима научно осмысленная социально-педагогическая и социально-культурная деятельность, которая донесла бы до сознания разных групп населения это духовное богатство, преобразило его из «вещи в себе» в «вещи для нас», распредметило его.

Актуальность этой проблемы очевидна. Однако ее разрешение тормозится отставанием научного осмысления культурно-педагогических процессов, протекающих в музейной среде, слабостью технического оснащения информационно-коммуникативной деятельности музеев, недостаточным владением рядом сотрудников

современными технологиями психолого-педагогического воздействия на разные группы населения. Сложившееся противоречие между объективными возможностями музеев активно влиять на процесс формирования духовного мира человека, развитие его общекультурной компетентности и реальным уровнем их использования обусловило пристальное внимание к *музейной педагогике* как особой отрасли знаний, которой по силам эти противоречия разрешить.

Актуальность исследования проблемы развития общекультурной компетентности в процессе образования обусловлена социальным заказом образовательной системы, требующей подготовки творчески мыслящих людей высокого уровня культуры. Смена образовательной парадигмы поставила перед педагогической наукой проблему поиска путей соответствия образовательных технологий фундаментальным основам культуры как базы развития индивида. В настоящее время процесс развития общекультурной компетентности строится, как правило, на *знаниецентристских основаниях* и преимущественно ориентирован на формирование информационных структур компетентности, что препятствует интеграции теоретических знаний и способов их *практической реализации*. Имеют место противоречия между декларируемыми ценностями образования, культуры, аксиологическим подходом в педагогике и отсутствием концептуальных положений по освоению культуры как *целостной и ценностной* системы в процессе подготовки специалиста с высшим образованием; между накопленным в педагогике обширным опытом освоения культурно-образовательного пространства и отсутствием

педагогических технологий, обеспечивающих продуктивное использование этого опыта. Между тем, известный русский просветитель и музейный деятель начала XX века М.В. Новорусский называл, например, *музей* «могучим образовательным орудием» и подчеркивал его огромное общекультурное значение: «Музей является живым и деятельным учреждением, которое занимает почетное, но совершенно самостоятельное место среди других педагогических учреждений. Оно работает над неодушевленными предметами, но работает так, чтобы оживить каждый такой предмет, заставить его говорить и сделать значимым для каждого зрителя. Во всякий такой предмет вкладывается идея или комплекс идей, а сам музей делается богатейшим проводником их, который действует конкретно и образами совершенно в том же направлении, в каком библиотека действует путем печатного слова. Работая над созданием музеев мы не только даем конкретное воплощение современной науке, не только увеличиваем культурные ценности, но создаем для будущих поколений твердый и широкий базис для прогресса, который всегда нуждается в накоплениях и овеществленном труде прежних поколений» [39].

Просветительские и образовательные функции свойственны музею уже по определению. В России музейное *просветительство* ведет свое начало от первого российского общественного музея – Кунсткамеры (1714 г.) Идея «публичного музеума» воплощалась в разнообразных проектах и начинаниях, так или иначе связанных с решением образовательных задач. Музейное просветительство в России было тесно связано с реформами в сфере

образования, с развитием наглядных методов обучения. Музей, как правило, рассматривался как важнейшее средство дополнительного образования. Своеобразным учебно-образовательным центром с середины XIX века стал Политехнический музей, где проводились циклы лекций и экскурсий для учащихся, курсы для педагогов, создавались экспозиции по обучению школьным предметам, для занятий со слепыми, глухими детьми.

Образовательную сущность музея теоретически обосновали Н.Ф. Федоров, Е.Н. Медынский, М.В. Новорусский и др. Так, М.В. Новорусский называет музей «могучим образовательным орудием» и, хотя кое-кто считает слово «музей» синонимом чего-то мертвого, затхлого и консервативного, при желании легко это мертвое хранилище можно опять превратить в храм, где будут цвести науки и поучаться юноши и старцы» [39]. Отечественная музейная педагогика в теоретическом осмыслении образовательной деятельности музея использовала достижения музейных деятелей конца XIX – начала XX века, основоположников русской экскурсионной школы Н.А. Гейнике, И.М. Гревса; сторонников широкого использования в целях образования педагогических, школьных и детских музеев М.В. Новорусского, М.С. Страховой, Н.Д. Бартрама, А.У. Зеленко; создателя системы эстетического воспитания в художественных музеях А.В. Бакушинского.

Музейная педагогика изучает историю и особенности культурно-образовательной деятельности, методы воздействия музея на различные категории посетителей, взаимодействие с другими педагогическими учреждениями. Это особый раздел педагогиче-

ской науки и область научно-практической деятельности музея, в содержание которой входит передача культурного опыта в условиях музейной среды.

Музей является не только источником хранения и распределения культурных ценностей, но и средством развития общекультурной компетентности. ***Общекультурная компетентность – это способность и готовность решать познавательные, мировоззренческие, жизненные, профессиональные проблемы на основе использования достижений культуры и культурных эталонов как критериев оценки.***

Общекультурная компетентность в педагогической теории определяется как уровень образованности, достаточный для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями иных культур. Это термин, относящийся к проблемам культуры, передачи культурного опыта, образования и воспитания, а также компетентности как готовности к решению этих проблем.

Анализ научно-педагогической литературы и опыта деятельности позволил нам предположить, что структура общекультурной компетентности состоит из когнитивного, ценностно-ориентационного и коммуникативно-деятельностного компонентов [39].

Когнитивный компонент соответствует такой форме присвоения продуктов культуры, как изучение и понимание. В разнообразных определениях культуры мы замечаем ее «знаниевую»

характеристику: «комплекс знаний», «совокупность интеллектуальных элементов», «память мира».

Ценностно-ориентационный компонент предполагает приобщение к культуре как передаче ценностей через переживание в процессе духовного общения. При этом культура определяется как «система производства духовных ценностей», «специфический способ мышления, чувствования», «реализация верховных ценностей».

Коммуникативно-деятельностный компонент соответствует операционно-поведенческой направленности и такому способу присвоения культуры как научение и сотворчество, что закреплено в определениях культуры как формы поведения, способов человеческой деятельности, системе хранения и передачи социального опыта.

Структурно-содержательная модель общекультурной компетентности представлена в таблице 5.

Таблица 5. Структура общекультурной компетентности

Компоненты Параметры	Когнитивный	Ценностно-ориентационный	Коммуникативно-деятельностный
Направленность	Познавательная	Эмоционально-ценностная	Операционно-поведенческая
Характеристики	Поле проблем	Освоенное культурно-образовательное пространство	Способность к культурной деятельности, общению
Ключевое слово	Осознание	Соучастие, сочувствие	Содействие

Наличие поля значимых проблем, которое составляют мировоззренческие, проблемы социальной деятельности, личностного самоопределения и саморазвития, межличностных отношений и способность к их решению, определяют познавательную направленность *когнитивного компонента* общекультурной компетентности.

Базовые показатели уровня общей культуры формируются в процессе освоения культурного пространства. Освоенное культурно-образовательное пространство является характеристикой *ценностно-ориентационного* компонента в структуре общекультурной компетентности. Ценностно-ориентационный компонент обладает эмоционально-ценностной направленностью, поскольку присвоение продуктов культуры предполагает их чувственное восприятие, эмоциональное, ценностное отношение к ним. Освоенное культурное пространство в структуре общекультурной компетентности не только характеризует степень ориентации личности в источниках духовной и материальной культуры, но и определяет содержание представлений и ее отношение к эталонам и ценностям, воплощенным в научных, философских идеях, произведениях искусства.

Среда общения также выступает важнейшим источником информации о культурных ценностях, выполняя ориентационную функцию в мире красоты. На базе освоенного культурно-образовательного пространства происходит формирование способности к культурной деятельности, общению. В учебно-воспитательном процессе это составляет *коммуникативно-*

деятельностный компонент общекультурной компетентности обучаемых, обладающий операционно-поведенческой направленностью.

Показатели развития общекультурной компетентности были учтены при разработке *методики оценивания уровня развития общекультурной компетентности (ОК)*, основанной на использовании метода субъективного шкалирования. Используемый метод субъективного шкалирования позволил организовать эмпирические данные по определению уровня развития общекультурной компетентности студентов, чтобы преобразовать качественные характеристики в некую количественную переменную. Методика является модифицированным вариантом методики измерения коммуникативной компетентности Г.С. Трофимовой [39]. Опросный бланк модифицированной автором методики, представляет собой шкалу, на полюсах которой располагались данные измеряемого качества наибольшей и наименьшей выраженности. Студенты отмечали его уровень, делая отметку в той или иной части шкалы. Оценка производилась по 10 балльной шкале, при этом 0 баллов соответствовал минимальной степени выраженности данного качества, а 10 баллов – максимальной степени. В соответствии со структурой ОК первые 5 суждений (1.1–1.5) носят когнитивный характер, вторая группа суждений (2.1–2.6) определяет содержание ценностно-ориентационного компонента, в третью группу (3.1–3.9) включены суждения, отражающие коммуникативно-деятельностные способности. Ниже приведено содержание разработанного нами опросного бланка.

Опросный бланк методики оценки уровня развития ОК средствами музейной педагогики

1.1. Осведомленность в широком круге проблем – мировоззренческих, личностных, коммуникативных, социальных.	10....5....0	Отсутствует осведомленность в широком круге проблем – мировоззренческих, личностных, коммуникативных, социальных.
1.2. Способность к осмыслению и анализу этих проблем.	10....5....0	Отсутствует способность к осмыслению и анализу этих проблем.
1.3. Наличие базы знаний в различных областях культуры (теории, имена ,даты и т. д.).	10....5....0	Отсутствие базы знаний в различных областях культуры (теории, имена ,даты и т. д.).
1.4. Способен определить в предметах окружающей действительности, в т. ч. музейных экспонатах широкий историко-культурный аспект.	10....5....0	Не способен определить в предметах окружающей действительности, в т. ч. музейных экспонатах широкий историко-культурный аспект.
1.5. Осознает свою идентичность современной культуре, понимает взаимосвязь эпох и этапы развития культуры, в т. ч. при посещении музея.	10....5....0	Не осознает свою идентичность современной культуре, не понимает взаимосвязь эпох и этапы развития культуры, в т. ч. при посещении музея.
2.1 Проявляет потребность и интерес в освоении культурного наследия, в т. ч. используя музей.	10....5....0	Не проявляет потребность и интерес в освоении культурного наследия, в т. ч. используя музей.
2.2Разнообразие, регулярность опыта освоения источников культурных ценностей, в т. ч. музея.	10....5....0	Отсутствует разнообразие, регулярность опыта освоения источников культурных ценностей, в т. ч. музея.
2.3 Способен эмоционально воспринимать и ценностно присваивать культурное наследие, в т. ч. в музее.	10....5....0	Не способен эмоционально воспринимать и ценностно присваивать культурное наследие, в т. ч. в музее.
2.4. Развита способность к эстетическому созерцанию, сопереживанию, удовольствию от общения с культурными ценностями.	10....5....0	Не развита способность к эстетическому созерцанию, сопереживанию, удовольствию от общения с культурными ценностями.
2.5. Владеет навыками восприятия особого образного языка музейной экспозиции и музейного предмета.	10....5....0	Не владеет навыками восприятия особого образного языка музейной экспозиции и музейного предмета.
2.6. Способен эмоционально оценивать произведения искусства, выражая к ним свое отношение.	10....5....0	Не способен эмоционально оценивать произведения искусства, выражая к ним свое отношение.
3.1. Обладает навыками общения с культурным наследием: умеет вести себя в музее, обладает культурой поведения и выражения эмоций.	10....5....0	Не обладает навыками общения с культурным наследием: не умеет вести себя в музее, не обладает культурой поведения и выражения эмоций.

3.2. Способен выявить предмет музейного значения в окружающем мире.	10....5....0	Не способен выявить предмет музейного значения в окружающем мире.
3.3 Способен сохранять устойчивое внимание при осмотре музейной экспозиции, имеет навык пристального разглядывания объекта.	10....5....0	Не способен сохранять устойчивое внимание при осмотре музейной экспозиции, не имеет навыка пристального разглядывания объекта.
3.4. Может заинтересовать аудиторию, рассказывая о своем посещении музея.	10....5....0	Не может заинтересовать аудиторию, рассказывая о своем посещении музея.
3.5. Способен работать с информацией, полученной в музее: воспринимать ее, оценивать, сопоставлять, перерабатывать, использовать в практической деятельности.	10....5....0	Не способен работать с информацией, полученной в музее: воспринимать ее, оценивать, сопоставлять, перерабатывать, использовать в практической деятельности.
3.6. Понимает интерактивные экспонаты и использует их.	10....5....0	Не понимает интерактивные экспонаты и не использует их.
3.7. Использует информацию, полученную в музее для самообразования, самопознания, саморазвития.	10....5....0	Не использует информацию, полученную в музее для самообразования, самопознания, саморазвития.
3.8. Способен реализовать свой коммуникативный потенциал при проведении музейной экскурсии.	10....5....0	Не способен реализовать свой коммуникативный потенциал при проведении музейной экскурсии.
3.9. Способен принимать другие культуры, вступать в диалог культур, проявлять толерантность.	10....5....0	Не способен принимать другие культуры, вступать в диалог культур, проявлять толерантность.

Общекультурная подготовка рассматривается в научно-педагогической литературе как часть профессиональной подготовки специалиста и/или как часть его деятельности и личного опыта. Она отождествляется не только со знаниями и умениями, но также с ценностными ориентациями, мотивами деятельности, познанием себя в мире и мира в себе и вокруг себя, взаимоотношениями с людьми, высоким уровнем общей культуры. Эффективность дидактического процесса в значительной мере определяется выбором адекватных целям обучения педагогических технологий. Применение проблемно-поисковых технологий, ак-

тивных методов обучения обусловлено поставленной целью. Определяющее значение имеет позиция педагога, ощущающего себя проводником в мир культуры.

При анализе существующих путей и средств развития общекультурной компетентности мы исходим из возможностей повышения уровня культуры личности в образовательном заведении и за его пределами, т. к. культурно-образовательное пространство студентов не ограничивается учебным процессом в вузе. Проблема расширения культурно-образовательного пространства разрешается за счет использования разных источников культуры и различных видов образования. В их числе – использование музея в образовательном процессе как источника культурных ценностей, хранилища *культурных эталонов* и опыта человечества. В настоящее время исключительную актуальность приобретает проблема отбора и анализа информации. Присутствие в обществе наряду с объективной информацией огромного количества информации вторичной или третичной переработки, не только изначально не создает научную основу получения дальнейших знаний, но способствует формированию ложных ценностных ориентаций. В этих условиях институтом, который с наибольшей успешностью может справиться с возникшей проблемой является музей, так как его социально-культурная деятельность опирается на первичную, подлинно объективную, исходную историческую и культурную информацию, т. е. апеллирует к *культурным эталонам*.

Музей как символ культуры и как образовательное учреждение играет важную роль в воспитании молодых людей. Имея

своей целью сохранение и трансляцию материальных свидетельств опыта творческой деятельности, культурных эталонов, музеев, создав уникальное художественно-временное пространство, «погружает» воспитуемого в культуру прошлого, связывая ее с ценностями текущего времени, вовлекая в диалог с ними. В этом пространстве можно не только испытать эмоциональный подъем, но и, прикоснувшись к минувшим эпохам, почувствовать свое место в культурном потоке, чего не могут дать другие образовательные институты. Развитие общекультурной компетентности реализуется через использование специфических возможностей и образовательного потенциала музеев и музейной педагогики, активных методов обучения, музейных предметов и музейной среды, образного языка экспозиции и произведений искусства, обращения к культурным эталонам.

Соглашаясь с мнением М.А. Волчковой, можно определить **образовательный потенциал музейной среды через ее характеристики:**

1. Предметно-информационная обогаченность. Музейные предметы доступны для восприятия и использования в педагогическом процессе: их легко показать, иногда манипулировать ими для возникновения тактильного ощущения. Они разнообразны по физическим (величине, форме и цвету) и эстетическим (красоте, гармоничности) показателям, обладают аттрактивностью (привлекательностью, уникальностью, самоценностью) предметов-подлинников.

2. Эмоционально-ценностная обогащенность определяется наличием в музейной среде предметов-подлинников, обладающих исторической, мемориальной, эстетической, духовной и материальной ценностью, оказывающих значительное воздействие на эмоционально-чувственную сферу человека, становление его ценностного отношения к действительности.

3. Знаково-символьная насыщенность характеризуется многозначностью знаковых комплексов – предметных, архитектурных, духовных, способно стимулировать творческое воображение и фантазию личности.

4. Образцы творческой деятельности, представленные различными типами музейных предметов (рукописи, живопись, предметы быта, рукоделия, фотографии) активизируют развитие творческих способностей [39].

Реализация образовательного потенциала музейной среды возможна при соблюдении следующих **педагогических условий**:

✓ *организационно-методических* (координация целеполагания музея и педагогического процесса в его среде, соответствие образовательной программы, реализуемой в музейной среде, возрастному и общекультурному уровню развития студентов);

✓ *мотивационных* (создание в процессе проведения экскурсий и занятий атмосферы эмоционального комфорта, способствующей позитивному восприятию музейной экспозиции, презентация музейных предметов-подлинников как образцов для творческой деятельности, стимулирование проявления художественных интересов, познавательной и творческой активности);

✓ *содержательных* (введение в содержательный компонент образовательного процесса семантики предметного и событийного ряда позволяет обучающемуся преодолеть культурно-историческую дистанцию и «увидеть» музейный предмет как знак социально-исторического и творческого содержания, в том числе, через разработку педагогически адаптированного текста экскурсии);

✓ *процессуальных* (понижение регламентации образовательного процесса в музейной среде предоставляет возможность свободного выражения мыслей, эмоций, чувств, открытости в творческом самовыражении, создание ситуаций для игровой импровизации, вариативность предметно-пространственного окружения).

В музейной деятельности становится все более актуальным *диалог* между музеем, посетителем и внешней средой, причем в этот диалог включаются не только реалии современной жизни, но и мнения, взгляды, суждения иных исторических эпох. Концепции монологического воздействия на аудиторию уступают место концепции коммуникационного подхода. В процессе диалога между музеем и посетителем сталкиваются различные концепции, все участники его обладают особым взглядом на исследуемые проблемы. Совокупность этих взглядов определяет специфическую среду музейного пространства. Здесь понятия «преемственность» и «наследие» приобретают тот реализм и фактурность, которых практически невозможно достигнуть в традиционном педагогическом процессе. Интеграция культуры в образо-

вание и образования в культуру осуществляется посредством целенаправленного процесса развития общекультурной компетентности.

Задания к параграфу 2.5. Роль учебных музеев вуза в развитии общекультурных компетенций студентов.

Цель. Осознать образовательные возможности учебных музеев вуза для формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов.

Основные понятия:

- общекультурная компетентность и ее структура;
- музейная педагогика;
- образовательный потенциал музея.

Задание студентам:

1. Посетить музеи университета, выявить и проанализировать образовательный потенциал учебных музеев УдГУ для формирования компетенций студентов.

2. Определить задачи, содержание, методы, средства и формы деятельности учебных музеев УдГУ в компетентностно-ориентированном процессе обучения студентов (оформить в виде таблицы).

3. Определить свой уровень развития общекультурной компетентности, используя методику, приведенную в учебном пособии.

Литература.

1. Троянская С.Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности:

Учебное пособие.- Ижевск: Ассоциации «Научная книга», 2007. – 146 с.

2. Троянская С.Л. Методические рекомендации по развитию общекультурной компетентности студентов. Ижевск/УдГУ, 2003. – 28 с.

3. Юхневич М.Ю. Образовательный музей (педагогический, школьный, детский. М.: Некоммерческое партнерство «Современные технологии в образовании и культуре» – 2008, 168 с.

Список литературы

1. Азарова, Р.Н. Проектирование компетентностно-ориентиро-ванных и конкурентноспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОСТ ВПО. Методические рекомендации / Р.Н. Азарова, Н.В. Борисова, В.Б. Кузов. – М., Уфа. – ИЦПКПС. – 2008. – 81 с.

2. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс.: М., 2002. – 212 с.

3. Байденко, В.И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1999 г. – 296 с.

4. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя как система ценностных ориентаций//Развитие творческих и коммуникативных способностей личности. – Самара: изд-во СамГПУ, 1996.с.3–11.

5. Бездухов, В.П. Гуманистическая направленность учителя. Самара-СПб.: Изд-во Сам ГПУ. 1997. 172 с.

6. Бердяев, Н.А. Философия свободного духа. М.:Республика, 1994. 480 с.

7. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: Учеб. Пособие./Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. М.: Изд-во УРАО. 1998. 575 с.

8. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. Изб. психол. труды / Л.И. Божович. – М., Воронеж, 2001.

9. Буланова, М.В. Педагогика и психология высшей школы.: учеб. пособ. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. 512 с.

10. Гендина, Н.И. Информационная грамотность или информационная культура: альтернатива или единство (результаты российских исследований)//Школьная библиотека. 2005. № 3. С.18–24.

11. Гершунский, Б.Г. Философия образования для XXI века. М.: Смысл 1997. 128 с.

12. Григорьева-Голубева, В.А. Становление гуманистических ценностей педагога (в аспекте языковой личности). Автореф. дисс... доктора пед. наук. СПб. 2002. 23 с.

13. Громкова, М.Т. Педагогика высшей школы. М.: Юнити-Дана, 2012.

14. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Юнити-Дана, 2003.

15. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание – М.: Национальное образование, 2012. – С. 24.

16. Ефремова, Н.Ф. Парадигма образования XXI века – формирование компетенций / Н.Ф. Ефремова // Всероссийская конференция. – Ростов-на-Дону, 2001.

17. Ефремова, Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в образовании. / Н.Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону: Аркол, 2009. – 228 с.

18. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

19. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

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

21. Иванов, Д.О. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании. – Школьные технологии. – 2007. – № 7. – С. 52.

22. Каган, М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996 г. 416 с.

23. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования / Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (А. Каспржак, К. Митрофанов). – М, 2002.

24. Крылова, Н.Б. Введение в круг культурологических проблем образования//Новые ценности образования. Вып. 4. М.,1996. С. 132–152.

25. Лебедев, О.Е. Российская школа: время перемен. Вестник ОИРШ. СПб.: СПГУПМ, 2000. 46 с.

26. Лебедев, О.Е., Неупокоева Н. И. Цели и результаты школьного образования: методические рекомендации. СПб.: СПГУПМ, 2001. 52 с.

27. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3.

28. Леднев, В.С. Содержание образования. М.: Просвещение. 1989. 186 с.

29. Михалева, Г.В. Современная британская стратегия информационной безопасности детей и молодежи.//Вестник ЧелГУ. 2013. № 22 (313), вып. 81. с. 33–36)

30. Ольховая, Т.А. Развитие медиакомпетентности студентов университета: учеб.-метод. пособие / Т.А. Ольховая, Т.И. Мясникова М., 2011. 126 с.

31. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4.

32. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М.: КОГИТО ЦЕНТР, 2002.

33. Развитие культуры медиапотребления: социально-психоло-гический анализ//Под ред. Малюченко Г.Н., Копового А.С., Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 2009, 195 с.

34. Сериков, Г.Н. Образование. Аспекты системного отражения. Курган, 1997. 84 с.

35. Слободчиков, В.И. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] / В.И. Слободчиков // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>

36. Современные образовательные технологии/Под ред. Н.В. Бордовской М.: КНОРУС, 2010.

37. Сорокапуд, Ю.В. Педагогика и психология Высшей школы/ Ю.В. Сорокапуд, Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 211 с.

38. Тарасова, Н.В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М., 2007. – Вып. 1

39. Троянская, С.Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: Учебное пособие. – Ижевск: Ассоциации «Научная книга», 2007. – 146 с.

40. Федоров, А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. С. 172.

41. Федоров, А.В. Медиаобразование: История, теория и методика. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЦВВР, 2001. – 708 с.

42. Федоров, А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников//Инновации в образовании. 2006. № 4.

43. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007, 616 с.

44. Федоров, А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов//Педагогика. 2004. № 4.

45. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.

46. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. 2002. 23 апр. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>.

47. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса, пер. В.А. Звегинцева. М., Изд-во МГУ, 1972.

48. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. М.: Нар. Образование, 1996. 93 с.

49. Электронный ресурс [URL:http://psyfactor.org/lib/fedorov14.htm](http://psyfactor.org/lib/fedorov14.htm)

50. http://mediaeducation.ru/mediacultura/test/test-v1_0.htm

Характеристики, принципы и показателями качественного профессионального образования.

Установки государственной образовательной политики XXI в. в данном случае опираются на девиз «Доступность – качество – эффективность». Доступность выступает интегрирующим системно–социальным показателем качества образования, рассматривается как комплексный показатель, синтезирующий все этапы обучения, развития и становления личности.

Качество образования сегодня представляет интерес не как абстрактная тема, а как ключ к решению назревших в обществе практических проблем. Качественное образование рассматривается с позиций целостности содержания, технологий обучения, методов контроля и оценки результатов на соответствие личностного развития жизненному самоопределению субъекта и требованиям общества в новых социально–экономических условиях. Оно выступает одной из важнейших характеристик, определяющих конкурентоспособность отдельных учебных заведений и национальных систем образования в целом. Формируются новые представления о качестве образования, получив которое человек способен самостоятельно работать, учиться и переучиваться. В этой связи качество образования рассматривается как понятие, отражающее способность образовательной системы обеспечивать достижение поставленных в образовании целей и задач, удовлетворять потребности конкретной личности в получении образования, обеспечивать его соответствие запросам общества и эко-

номики, т.е. определяется его социально–экономической адекватностью (от лат. *Adaequatus* – приравненный). Все большее распространение приобретает подход, в рамках которого основной задачей учебного процесса становится формирование креативности, умения работать в команде, проектного мышления и аналитических способностей, коммуникативных компетенций, толерантности и способности к самообучению, что обеспечивает успешность личностного, профессионального и карьерного роста молодежи.

С позиций современной дидактики выделяются следующие характеристики современного качественного образования:

- концептуальный уровень содержания в соответствии с уровнем научно–технического прогресса;
- его междисциплинарный, компетентностный и деятельностный характер;
- направленность, совместимая с интересами, желаниями, возможностями и индивидуальными особенностями обучающихся;
- вариативный, альтернативный и проблемный характер обучения с широким использованием информационных технологий;
- создание различных культурных сред для поликультурного образования в целях духовного обогащения и формирования готовности жить в полиэтнической среде;
- независимый характер оценивания результатов учебного труда и степени развития личности;

- обеспечение условий для самооценки, самоаттестации и самоуправления в обучении и развитии.

Итогом качественного образования являются такие способности (свойства) личности, как: самоорганизация, в том числе и нравственная; деятельность по преобразованию самого себя; самоидентификация. В конечном счете качественно образованная личность должна быть конкурентоспособной, успешной и востребованной на рынке труда. Она должна уметь легко и свободно адаптироваться в быстро изменяющихся социально-экономических условиях, эффективно используя полученное образование.

К настоящему времени отечественный и зарубежный опыт позволяет сформулировать некоторые педагогические принципы качественного образования:

- системность, целостность и вариативность содержания образования и видов деятельности, множество точек зрения на проблему и множество граней ее решения;

- проблемность и диалогичность содержания, диалогичность характера взаимодействия субъектов образования в учебном процессе, переход на субъект–субъектные отношения педагога и обучающегося;

- активность и самостоятельность обучающихся как субъектов образования, творческая деятельность по саморазвитию, самоопределению, самореализации и становлению себя;

- рефлексивность как осознанность содержания, способов деятельности и собственных изменений;

- модульно–блочный принцип организации содержания образования и деятельности обучающихся;
- принципы опережения при обучении и развитии, поддерживающей мотивации, самообучения, самоконтроля и самокоррекции;
- ориентация субъекта на будущее содержание жизни и деятельности, гуманистические ценности и идеалы; знания из будущего, в котором обучение не школа памяти, а школа мышления; созидание человеком образа мира в самом себе посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры.

В связи с продолжающимися политическими и социально-экономическими изменениями в России изменяются требования к личности профессионала и его профессиональному поведению. Современное производство и рынок труда нуждаются в качественно новом типе работника с высоким уровнем социальной компетентности, профессиональной адаптации и мобильности.

Современная социокультурная и образовательная ситуация свидетельствуют о наличии некоторых противоречий:

1) между теоретическими и практическими задачами, встающими перед выпускниками, новыми требованиями, предъявляемыми обществом к специалистам и реальным содержанием подготовки студентов, недостаточной теоретической и практической разработкой подходов к профессиональному образованию будущих специалистов;

2) между высокими требованиями к личности молодого специалиста и недостаточным вниманием к воспитанию профессионально важных личностных качеств у студентов.

Разрешением данных противоречий как раз и служит внедрение компетентностного подхода. Компетентностный подход делает акцент на усиление связи образования с практикой, с реальными потребностями общества и олицетворяет инновационный процесс в образовании. На сегодняшний день существуют различные подходы и точки зрения определения понятия «компетентностный подход». Так, например, Тарасова Н. В. акцентирует внимание на результате образования, а в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [Тарасова, Н.В. Стратегия реализации компетентностного подхода в образовании: историко-педагогический аспект. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М., 2007. – Вып. 1.]. По мнению Лебедева О.Е., компетентностный подход есть ни что иное как совокупность общих принципов и определенных целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3]. С точки зрения Боголюбова Л.Н. компетентностный подход предполагает значительное усиление практической направленности образования [Боголюбов Л.Н. Базовые социальные компетенции

в курсе обществоведения // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 9. – С. 24]. Таким образом, налицо разное понимание и трактовка данного понятия. Однако, с нашей точки зрения, наиболее полное определение дано Ефремовой Н.Ф., согласно которому компетентностный подход нацелен на то, чтобы не увеличивать объем информированности человека в различных предметных областях, а научить его самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях [Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание – М.: Национальное образование, 2012. – С. 24]. В итоге, на сегодняшний день профессиональное образование, с точки зрения требований современного рынка труда, имеет основной своей целью подготовку конкурентоспособного специалиста, гибко реагирующего на запросы рынка.

В качестве интегрального результата образования сегодня выступают «компетенции». Анализ научной литературы показывает, что первоначальным базовым набором для определения компетенций были знания, умения и навыки, затем к ним добавились ценностные ориентации и поведенческие модели, потом – деятельностный контекст и, наконец, – способность к развитию. Так, в словаре Ожегова С.И компетенция определяется как круг вопросов, в которых данное лицо обладает авторитетностью, опытом. Советский энциклопедический словарь ставит знак равенства между компетенцией и знаниями и опытом в той или иной области. Маркова А.К. считает компетенцию индивидуальной характеристикой степени соответствия требованиям профес-

сии. Согласно Иванову Д.О. компетенция – есть способность успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования или выполнять задание (или вести деятельность), т. е. иными словами компетенция должна позволять получать индивидуально или общественно значимые продукты или результаты [Иванов Д.О. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании. – Школьные технологии. – 2007. – № 7. – С. 52].

Хуторской А.В., в свою очередь, определяет компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А.В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Эйдос: Интернет-журнал. 2002. 23 апр. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm>].

«Понятие компетентности», согласно разработчикам стратегии модернизации содержания общего образования включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т. д. [Дж. Равен. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М., 2002. 396 с.].

И.А. Зимняя рассматривает компетенции как некие внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, систем ценностей и отношений. [Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 34]. Н.Ф. Ефремова определяет компетенции как обобщенные и глубокие качества личности, отражающие ее способности наиболее универсально применять полученные знания, умения и опыт, владеть приемами принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях [Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание – М.: Национальное образование, 2012. – С. 24].

Итак, в целом, компетенция – это обобщенный способ действия, обеспечивающий продуктивное осуществление профессиональной деятельности. Это способность человека реализовывать на практике теоретические и эмпирические знания. В процессе выполнения различных видов деятельности и происходит реализация компетенций. Необходимо отметить, что в структуру компетенций входят мотивационный и эмоционально-волевой компоненты, а также опыт – объединение в единое целое отдельных действий, способов и приемов решения задач, усвоенных человеком.

В числе образовательных результатов, определенных стандартами профессионального образования третьего поколения,

названы общие компетенции, которые понимаются как «универсальные способы деятельности, общие для всех (большинства) профессий и специальностей, направленные на решение профессионально-трудовых задач и являющиеся условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда».

На современном этапе развития общества для молодого специалиста процесс формирования и развития общекультурных и профессиональных компетенций является неотъемлемой составляющей его профессионального и карьерного развития, являющегося показателем успешной профессиональной социализации молодого специалиста и необходимого для эффективного осуществления той или иной профессиональной деятельности. С введением стандартов третьего поколения, ориентация на личность и компетентность приобретает все более и более значимую роль, как в системе профессионального образования, так и на рынке труда, в частности для работодателей. Именно сегодня компетентные специалисты, способные эффективно работать в динамичных социально-экономических условиях, становятся все более и более востребованными на современном рынке труда. Их востребованность и карьерный рост и являются показателями качественного профессионального образования.

Федеральный государственный стандарт высшего образования 44.04.03. Направление подготовки: специальное (дефектологическое) образование, уровень подготовки: магистратура.

Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу магистратуры:

- коррекционно-педагогическая;
- диагностико-консультативная и профилактическая;
- научно-исследовательская;
- **преподавательская;**
- организационно-управленческая;
- **культурно-просветительская.**

При разработке и реализации программы магистратуры организация ориентируется на конкретный вид (виды) профессиональной деятельности, к которому (которым) готовится магистр, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации.

Программа магистратуры формируется организацией в зависимости от видов деятельности и требований к результатам освоения образовательной программы:

- ориентированной на научно-исследовательский и (или) педагогический вид (виды) профессиональной деятельности как основной (основные) (далее – программа академической магистратуры);
- ориентированной на производственно-технологический, практико-ориентированный, прикладной вид (виды) профессио-

нальной деятельности как основной (основные) (далее – программа прикладной магистратуры).

4.4. Выпускник, освоивший программу магистратуры, в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа магистратуры, готов решать следующие профессиональные задачи:

– коррекционно-педагогическая деятельность:

- изучение образовательного потенциала лиц с ОВЗ в различных социально-институциональных условиях с целью прогнозирования и проектирования индивидуальных маршрутов развития и образования;
- изучение, проектирование, реализация процессов образования, абилитации, реабилитации, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ с использованием инновационных технологий;
- решение актуальных коррекционно-педагогических задач при обеспечении взаимодействия работников сфер образования, здравоохранения и социальной защиты, привлечении социальных партнеров (в том числе иностранных);
- проектирование коррекционно-образовательной среды и методического обеспечения;
- создание инновационных психолого-педагогических технологий с целью оптимизации образовательно-коррекционного процесса;
- проектирование инновационного развития коррекционно-педагогических систем;

- проектирование и реализация моделей психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социализации и профессионального самоопределения лиц с ОВЗ;
 - проектирование содержания дополнительного образования лиц с ОВЗ;
- диагностико-консультативная и профилактическая деятельность:
- осуществление комплексного психолого-педагогического изучения с целью выявления особенностей психофизического развития и организации медико-психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ;
 - проектирование, апробация и внедрение психолого-педагогических технологий выявления нарушений в развитии;
 - консультирование лиц с ОВЗ, родителей (законных представителей) детей с ОВЗ по вопросам организации и реализации индивидуальных образовательных и реабилитационных психолого-педагогических программ, а также оптимизации социально-средовых условий жизнедеятельности;
 - консультирование педагогов образовательных организаций, осуществляющих инклюзивное обучение лиц с ОВЗ;
- научно-исследовательская деятельность:
- изучение и систематизация достижений российских и зарубежных исследований в области специального образования и смежных отраслей знаний;

- разработка стратегии, структуры и порядка осуществления научно-исследовательской работы;
- анализ и систематизация результатов исследований, подготовка научных отчетов, публикаций, презентаций, использование их в профессиональной деятельности;
- проектирование научно обоснованных психолого-педагогических технологий;
- мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях;
- осуществление профессионального и личностного самообразования, проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры;

– преподавательская деятельность:

- **преподавание в образовательных организациях с использованием научно обоснованных психолого-педагогических технологий;**
- мониторинг и прогнозирование достижений обучающихся с использованием современных средств оценивания результатов обучения и развития;
- руководство проектной деятельностью обучающихся;

– организационно-управленческая деятельность:

- организация коррекционно-педагогического процесса в образовательных организациях, организациях здравоохранения и социальной защиты;

- **управление педагогическим процессом с использованием различных способов и средств оценки качества образования;**
- участие в проектировании нормативно-правового поля специального образования;

– культурно-просветительная деятельность:

- **изучение образовательно-культурных потребностей лиц с ОВЗ, проектирование и реализация индивидуальных программ сопровождения их культурно-досуговой деятельности в различных социально-институциональных условиях;**
- проектирование и реализация культурно-просветительских программ работы с населением по проблемам формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ, взаимодействия в процессе их адаптации и интеграции в обществе.

V. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ МАГИСТРАТУРЫ

5.1. В результате освоения программы магистратуры у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

5.2. Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

– способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1);

– готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения, критически анализировать и оценивать собственную деятельность (ОК-2);

– готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (ОК-3).

5.3. Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

– готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1);

– способностью демонстрировать знания фундаментальных и прикладных дисциплин магистерской программы, осознавать основные проблемы своей предметной области (ОПК-2);

– готовностью к самостоятельному освоению и применению новых методов и технологий исследования (ОПК-3);

– готовностью руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-4);

– способностью осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру (ОПК-5).

5.4. Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать профессиональными компетенциями, соответст-

вующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа магистратуры:

– коррекционно-педагогическая деятельность:

- готовностью к проектированию и осуществлению образовательно-коррекционной работы с использованием инновационных психолого-педагогических технологий (ПК-1);
- способностью к проектированию индивидуальных маршрутов развития, образования, социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ на основе результатов психолого-педагогического изучения лиц с ОВЗ (ПК-2);
- способностью к проектированию коррекционно-образовательного пространства и разработке методического обеспечения с использованием информационных технологий (ПК-3);
- готовностью к обеспечению взаимодействия работников сфер образования, здравоохранения и социальной защиты при решении актуальных коррекционно-педагогических задач (ПК-4);

– диагностико-консультативная и профилактическая деятельность:

- готовностью к психолого-педагогическому изучению лиц с ОВЗ с целью выявления особенностей их развития и осуществления комплексного сопровождения (ПК-5);
- способностью к проектированию и внедрению психолого-педагогических технологий выявления нарушений в развитии (ПК-6);

- готовностью к консультированию лиц с ОВЗ, родителей (законных представителей) детей с ОВЗ по вопросам организации и реализации индивидуальных образовательных и реабилитационных психолого-педагогических программ, оптимизации социально-средовых условий жизнедеятельности (ПК-7);
- готовностью к консультированию педагогов образовательных организаций, осуществляющих инклюзивное обучение лиц с ОВЗ (ПК-8);

– научно-исследовательская деятельность:

- способностью изучать и систематизировать достижения российских и зарубежных исследований в области специального образования и смежных отраслей знаний (ПК-9);
- способностью разрабатывать стратегию, структуру и процедуру осуществления научно-исследовательской работы (ПК-10);
- готовностью к анализу и систематизации результатов исследований, подготовке научных отчетов, публикаций, презентаций, использованию их в профессиональной деятельности (ПК-11);
- готовностью к проектированию научно обоснованных психолого-педагогических технологий (ПК-12);
- готовностью к мониторингу эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях (ПК-13);

– преподавательская деятельность:

- готовностью к преподаванию в образовательных организациях с использованием научно обоснованных психолого-педагогических технологий (ПК-14);
- готовностью к мониторингу и прогнозированию достижений обучающихся с использованием современных средств оценивания результатов обучения и развития (ПК-15);
- готовностью к руководству проектной деятельностью обучающихся (ПК-16);

– организационно-управленческая деятельность:

- способностью к организации коррекционно-педагогического процесса в образовательных организациях, организациях здравоохранения и социальной защиты (ПК-17);
- готовностью к использованию различных способов и средств оценки качества образования (ПК-18);
- способностью руководить педагогическим коллективом с целью;
- способностью к участию в проектировании нормативно-правового поля специального образования (ПК-20);

– культурно-просветительская деятельность:

- готовностью к изучению образовательно-культурных потребностей лиц с ОВЗ, проектированию и реализации индивидуальных программ сопровождения их культурно-досуговой деятельности (ПК-21);

- готовностью к проектированию и реализации культурно-просветительских программ работы с населением по проблемам формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ, взаимодействия в процессе их адаптации и интеграции в обществе (ПК-22).

5.5. При разработке программы магистратуры все общекультурные и общепрофессиональные компетенции, а также профессиональные компетенции, отнесенные к тем видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа магистратуры, включаются в набор требуемых результатов освоения программы магистратуры.

5.6. При разработке программы магистратуры организация вправе дополнить набор компетенций выпускников с учетом направленности программы магистратуры на конкретные области знания и (или) вид (виды) деятельности.

5.7. При разработке программы магистратуры требования к результатам обучения по отдельным дисциплинам (модулям), практикам организация устанавливает самостоятельно с учетом требований соответствующих примерных основных образовательных программ.

Требования образовательного стандарта по направлению подготовки Социальная работа 39.04.02, уровень – магистратура.

Выпускник, освоивший программу магистратуры в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на ко-

торый (которые) ориентирована программа магистратуры, готов решать следующие профессиональные задачи:

– научно-исследовательская деятельность:

- организация и проведение прикладных и/или фундаментальных исследований в области социальной работы;
- разработка предложений по использованию информационных технологий в целях повышения эффективности социальной защиты населения;
- обработка социальной, демографической, экономической и другой информации с привлечением широкого круга источников на основе использования современных информационных технологий, средств вычислительной техники, коммуникаций и связи;
- подготовка обзоров, аннотаций, отчетов, аналитических записок, профессиональных публикаций, информационных материалов по результатам исследовательских работ в области социальной защиты населения;
- представление результатов исследовательских работ, выступление с сообщениями и докладами по тематике проводимых исследований;

– организационно-управленческая деятельность:

- планирование, организация и контроль над реализацией мер социальной защиты, в том числе социальных услуг;
- реализация организационно-управленческой деятельности в организациях или подразделениях;

- руководство процессом межведомственного взаимодействия и развитием сетевых технологий в целях обеспечения социальных прав граждан, семей и иных социальных групп;
- привлечение ресурсов организаций, общественных объединений и частных лиц для реализации мер по социальной защите граждан;
- организация маркетинговой деятельности в процессе реализации социальной работы;
- участие в разработке стратегий и конкретных программ реализации социальной политики и социальной работы на различных уровнях исполнительной власти Российской Федерации;
- ведение необходимой документации и контроль за организацией документооборота в подразделениях организаций, реализующих меры социальной защиты граждан;

– педагогическая деятельность:

- организация образовательного процесса с использованием технологий, соответствующих возрастным и психофизиологическим особенностям обучающихся, в том числе их особым образовательным потребностям;
- изучение возможностей, потребностей и достижений обучающихся в процессе реализации образовательной программы, отражающей специфику предметной области «социальная работа»;

- участие в преподавании социальных дисциплин в системе общего, профессионального и дополнительного образования;
 - осуществление профессионального самообразования и личностного роста;
- социально-проектная деятельность:
- организация социально-проектной деятельности, направленной на повышение качества социальной работы и обеспечение социального благополучия личности и общества;
 - управление процессом реализации социальных программ и проектов в различных социумах, социокультурных и социально-территориальных общностях;
 - проектирование и реализация комплексных просветительских программ, ориентированных на потребности различных социальных групп, с учетом региональной и демографической специфики;
- социально-технологическая деятельность:
- выявление и оценка социальных проблем и запросов отдельных граждан, семей и иных социальных групп в социальном обеспечении, социальной помощи и социальном обслуживании;
 - разработка и реализация инновационных стратегий и социальных технологий, направленных на обеспечение прав человека в сфере социальной защиты в целях индивидуального и общественного благополучия;

- разработка и адаптация технологий социальной работы и мер социальной защиты с целью улучшения условий жизнедеятельности граждан, семей и иных социальных групп;
- оценка эффективности реализации технологий социальной защиты граждан, в том числе качества социальных услуг;
- совершенствование управления социальными рисками, возникающими в процессе жизнедеятельности человека, семьи и иных социальных групп, на основе традиционных и инновационных стратегий и моделей социальной помощи;
- совершенствование технологий активизации потенциала человека с целью улучшения условий его жизнедеятельности.

Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

– способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1);

– способностью действовать в нестандартных ситуациях, проявлять инициативу, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2);

– способностью к саморазвитию, самореализации, использованию личного творческого потенциала (ОК-3);

– способностью к самостоятельному обучению новым методам и технологиям, освоению нового содержания деятельности для повышения эффективности своего труда (ОК-4);

– способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОК-5).

5.3. Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

– готовностью руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-1);

– способностью самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в областях, непосредственно не связанных со сферой деятельности (ОПК-2);

– владением знаниями о социальной истории человечества, специфике социальной, политической, экономической, духовной и экологической культур, характере их взаимодействия в современном мире, факторах общественного и личностного развития и благополучия (ОПК-3).

5.4. Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа магистратуры:

– научно-исследовательская деятельность:

- способностью проводить фундаментальные и прикладные научные исследования в области социальной работы на основе использования отечественного и зарубежного

ного опыта, с помощью современных исследовательских методов, с применением современной аппаратуры, оборудования, информационных технологий (ПК-1);

- способностью профессионально составлять и оформлять научно-техническую документацию, научные отчеты, представлять результаты исследовательской работы с учетом специфики исследования теории и практики социальной работы (ПК-2);
- способностью проводить анализ научно-исследовательских работ в социальной сфере и использовать их результаты в практической деятельности (ПК-3);

– организационно-управленческая деятельность:

- способностью к организационно-управленческой работе в подразделениях организаций, реализующих меры социальной защиты граждан, прогнозированию результатов принимаемых организационно-управленческих решений (ПК-4);
- способностью привлекать и использовать ресурсы государства, бизнеса и общественных организаций для решения проблем социального благополучия на основе принципов и технологий реализации современного социального партнерства (ПК-5);
- способностью к реализации маркетинговых технологий с целью исследования и развития рынка социальных услуг, привлечения внимания к социальным проблемам, формирования позитивного имиджа социальной работы и реализующих ее специалистов (ПК-6);

– педагогическая деятельность:

- способностью к организации и осуществлению образовательного процесса в системе общего, среднего и высшего профессионального и дополнительного образования (ПК-7);
- готовностью к применению научно-педагогических знаний в социально-практической и образовательной деятельности (ПК-8);

– социально-проектная деятельность:

- способностью к разработке и реализации социальных программ и проектов, направленных на решение актуальных проблем жизнедеятельности индивида, группы и общества (ПК-9);
- способностью к экспертно-аналитической деятельности в области социального проектирования (ПК-10);

– социально-технологическая деятельность:

- владению знаниями об основных тенденциях развития социально-технологической деятельности и готовностью к их применению в сфере своей профессиональной деятельности (ПК-11);
- способностью конструировать и реализовывать технологии оказания социальных услуг (ПК-12);
- готовностью к организации межведомственного взаимодействия и использованию потенциала социальной инфраструктуры по социальному оздоровлению общества (ПК-13);
- способность к осуществлению оценки и контроля качества в области реализации социальной работы на основе достижений современной квалиметрии и стандартизации (ПК-14).

Особенности непрерывного педагогического образования в России

Пискарев Н.Н.

Понятие непрерывного образования возникло в конце шестидесятых годов во Франции и было ответом на требования научно-технической революции и связано с задачами социально-экономического развития. В середине семидесятых годов концепция непрерывного образования в рамках международной комиссии по развитию образования стала рассматриваться как важнейшая система в политике образования не только в экономически развитых, но и развивающихся странах. В 1971 г. во Франции был принят закон о непрерывном образовании, в котором оно рассматривалось как состоящее из начальной (базовой) и дальнейшей (дополнительной) подготовки.

В том же году под эгидой ЮНЕСКО была проведена международная конференция, на которой была проведена мысль о том, что «непрерывное» (пожизненное) образование есть основополагающий принцип организационной перестройки различных звеньев системы образования». Была выдвинута концепция «обучающего общества», суть которого заключается в расширении понятия непрерывного образования, включения в него всех видов формальной и неформальной образовательной деятельности.

Анализ имеющейся литературы показал, что в 70-80 годы идеи непрерывного (пожизненного) образования все чаще включаются в государственные проекты развития образования многих

стран и рассматриваются государственными органами как стратегические. Например, в Японии, созданы в 1984 году Национальный Совет по реформе образования подготовил проект, предусматривающий реорганизацию образования на основе трех признаков: развитие структур непрерывного образования; предание гибкости и вариативности системам образования; уважение к личности учащихся.

В России последние тридцать лет проблема непрерывного образования выдвинулась в число центральных педагогических проблем, что вызвано всевозрастающим темпом морального старения знаний и их приложений и делает невозможным ограничение образования заранее определенным возрастом, сроком или уровнем.

В 1989 г. в нашей стране была принята концепция создания единой государственной системы непрерывного образования, охватывающей все звенья образования и воспитания. В этом документе, в частности, говорилось, что системообразующим фактором непрерывного образования является осознанная потребность личности в постоянном развитии, реализуемая посредством упорядоченного множества различных образовательных структур. Отсюда следовал вывод: пути реализации концепции связаны со стратегической перестройкой всей системы образования.

Проблемы непрерывного образования, его сущность, социально-экономические основы, организационные особенности, функции, цели и принципы построения рассматривались в исследованиях Е.П. Белозерцева, М.А. Вейта, А.А. Вербицкого,

Б.С. Гершунского, В.Ю. Кричевского, А.М. Новикова, Б.Г. Ога-
янца, В.Г. Подзолкова, В.А. Сластенина, Н.А. Шайденко и др.

Однако содержание понятия непрерывного образования до настоящего времени трактуется неоднозначно, что объясняется структурной и функциональной сложностью самого явления. Так Б.С. Гершунский считает, что «единая система непрерывного образования представляет собой комплекс государственных и общественных учреждений, обеспечивающих организованное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординировано решающих задачи воспитания, образовательной, политехнической и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и перспективных потребностей и удовлетворяющих его стремление к самообразованию, всестороннему и гармоническому развитию на протяжении всей жизни».

По мнению В.Г. Подзолкова целостная система непрерывного образования выступает во-первых, как предоставление каждому члену общества постоянных возможностей изучать общеобразовательные, естественнонаучные и специальные дисциплины, исходя из общественных и личных потребностей; во-вторых как совокупность динамично развивающихся звеньев народного образования, органически связанных между собой и обеспечивающих преемственность в обучении; в-третьих, как комплекс рычагов и стимулов, способствующих постоянному увеличению реального квалификационного потенциала народного хозяйства на основе экономической и социальной заинте-

ресованности как отдельных граждан, так и общественного производства.

В.Н. Турченко рассматривает непрерывное образование как пожизненный процесс целенаправленного систематического формирования человека, подчиненного задачам формирования определенных качеств личности, ее знаний, умений, навыков, ценностей и норм поведения. В этом случае в качестве системообразующего фактора используется временная характеристика, то есть форма, а не содержание, что сдвигает основной акцент от содержательного признака к формальному критерию в оценке непрерывного образования, представляющему универсальный и фундаментальный принцип новой прогрессивной системы образования. Такая трактовка принципа непрерывного образования рассматривается с позиций организационного признака его построения и характеризуется экстенсивным путем формирования знаний, который можно выразить формулой: век живи, век учись. Другими словами не качественная сторона образования, а количественная структура заложена в традиционную устоявшуюся практику.

По мнению Б.Г. Огаянца «концепция непрерывного образования тесно связана с принципом системного подхода, в рамках которого непрерывное образование не может быть сведено к различным комбинациям или перекомбинациям образовательных подсистем или их элементов с акцентом на улучшение их работы. Системный подход требует не только создание теории такой системы, но также определяет оптимальный характер и свойства элементов, обеспечивающих максимальную эффективность

функционирования системы, и, наконец, устанавливает связи между ее элементами».

М.П. Куприянов и О.П. Околелов к системным компонентам педагогической модели непрерывного образования относят:

- образовательные учреждения, включая и не государственные, обеспечивающие приобретение, углубление и расширение общего и профессионального образования;

- самообразование, рассматриваемое в плане специфической образовательной системы;

- содержание образования, сформированное на основе принципа социальной актуальности предлагаемой учащимся системы знаний;

- педагогический инструментарий, под которым понимается совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности и воспитания гражданской ответственности.

А.М. Новиков считает, что системообразующим фактором непрерывного образования выступает, очевидно, его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов.

В Законе Российской Федерации об образовании система образования трактуется как совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием.

Тем самым подчеркивается не организационно-структурная основа, как раньше в жестко централизованной системе образования, а прежде всего ее содержательная основа. Такое понимание непрерывного образования нам представляется наиболее верным, так как отражает принципиальное отличие от традиционной схемы образования содержательно-структурным подходом к построению системы непрерывного образования, который означает приоритетность построения содержания непрерывного образования перед его организационными формами, что находит отражение в результатах нашего исследования.

В связи с этим, очевидно, что приоритетным должно быть рассмотрение непрерывного образования с содержательной стороны как системы образовательных процессов – образовательных программ, а затем уже обеспечение этих процессов необходимыми организационными образовательными структурами.

Качественное научно-педагогическое обеспечение развития целостной образовательной системы предполагает, наряду с другими условиями, наличие квалифицированных педагогических кадров, обеспечивающих эффективное функционирование каждого образовательного учреждения этой системы. Поэтому в рамках государственной системы непрерывного образования рассмотрим систему непрерывного профессионального педагогического образования, под которой будем понимать совокупность учебных заведений разного уровня, обеспечивающих формирование профессионально-личностных качеств учителя в течении всего периода профессиональной подготовки к деятельности.

Педагогическое образование является приоритетной и системообразующей областью в сфере образования, которая:

- обеспечивает формирование профессионально-компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты;

- способствует социальной стабильности и развитию общества;

- определяет качество подготовки кадров для всех сфер функционирования общества и государства.

В настоящее время система непрерывного педагогического образования объединяет более 670 образовательных учреждений: 346 педагогических колледжей и училищ (163 педагогических училища и 183 педагогических колледжа), финансируемых из бюджетов субъектов Российской Федерации; 55 профессионально-педагогических и индустриально-педагогических колледжей и техникумов; 160 государственных высших учебных заведений (81 педагогический институт и университет, включая 2 профессионально-педагогических вуза, 5 вузов, финансируемых из бюджетов субъектов Российской Федерации, 3 лингвистических университета, 61 государственный («классический») университет и 30 отраслевых вузов); 94 образовательных учреждения повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования: Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образо-

вания, 3 института повышения квалификации специалистов начального профессионального образования Министерства образования России, 90 институтов повышения квалификации, финансируемых из бюджетов субъектов Российской Федерации.

По данным Госкомстата РФ на 1998–1999 годы система непрерывного педагогического образования обеспечивает педагогическими кадрами более 60 тысяч дошкольных образовательных учреждений (с численностью обучающихся – 4,7 млн.) и 66,7 тысяч общеобразовательных учреждений различных видов и типов (21,1 млн. обучающихся), включая учреждения специального образования; 4 тысячи учреждений начального профессионального образования (1,67 млн. обучающихся); 2,65 тыс. учреждений среднего профессионального образования (2,1 млн. обучающихся); 8,7 тыс. учреждений дополнительного образования (4,4 млн. обучающихся); 587 высших учебных заведений (3,3 млн. обучающихся).

В целом, система непрерывного педагогического образования готовит педагогические кадры для более чем 140 тыс. образовательных учреждений всех видов и типов, в которых обучаются 37,27 млн. человек.

Востребованность выпускников системы непрерывного педагогического образования не ограничивается лишь образовательными учреждениями. Педагоги профессионального обучения запрашиваются учебно-курсовой сетью предприятий и организаций различных министерств и ведомств, в рамках которой ежегодно подготавливается около 1,7 млн. человек. Выпускники системы непрерывного педагогического образования приглашаются на ра-

боту центрами по подготовке, переподготовке и повышению квалификации незанятого населения.

Среди различных направлений организации системы непрерывного педагогического образования наиболее исследованной в нашей стране оказалась подсистема непрерывного повышения квалификации преподавателей и руководителей общеобразовательной и средней специальной школы.

Что же касается проблем непрерывного образования вузовских преподавателей, то к ним проявили интерес лишь немногие исследователи, рассматривающие вопросы непрерывного педагогического образования с точки зрения системного подхода.

По определению В. Беспалько, системный подход представляет собой попытку наиболее полно описать строение системных объектов, законы их функционирования и развития. Как известно, в состав системы входят подсистемы и элементы, хотя сразу следует отметить, что такое деление - весьма условно. Рассматриваемая нами система базируется на подсистемах профессиональной подготовки научно-педагогических кадров, дополнительного профессионального образования, обеспечивающего дополнительную подготовку и профессиональную переподготовку специалистов с целью получения квалификации «преподаватель высшей школы», а также повышения квалификации преподавателей вузов. В целом же описываемая система непрерывного образования охватывает контингент от абитуриента до доктора наук – профессора.

По мнению Н. Нечаева, систему непрерывного образования нужно рассматривать и как процесс и как результат удовлетворе-

ния потребностей человека в образовательных услугах, обеспечивающих реализацию его жизненных целей и поступательное развитие самого общества. Выраженный в этих целях новый социальный заказ и обуславливает в подготовке, переподготовке и повышении квалификации учителей переориентацию с массово-репродуктивного на индивидуально-творческий подход. В современных условиях образование рассматривается прежде всего как процесс, направленный на расширение возможностей выбора жизненного пути и саморазвития личности. Различие же парадигм определяет в свою очередь смену основных направлений педагогических исследований. Теперь проектированию подлежат прежде всего образовательные маршруты, модели обучаемых, стратегии и средства педагогического содействия процессу становления личности.

Г. Матушанский выделяет следующий ряд основополагающих принципов проектирования системы непрерывного педагогического образования. Принцип непрерывности подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителя обуславливает принцип ступенчатости непрерывного образования, т.е. последовательного восхождения от низших квалификационно-должностных уровней к высшим. Но, поскольку в процессе непрерывного образования периоды самообразовательной деятельности чередуются с периодами институционализованного образования, необходимо выделить еще один принцип: сочетания непрерывности и дискретности. Кроме того, компоненты единой системы должны быть организованы оптимальным образом, что предполагает введение в процесс

проектирования новой индивидуально-творческой парадигмы, т.е. реализацию принципа индивидуализации.

В число основных принципов проектирования системы непрерывного профессионального образования учителей следует включить также принцип демократизма, т.е. предусмотреть возможность постоянного или периодического доступа к любым организационным формам обучения. Принцип горизонтальной интеграции предполагает возможность получения образования как в параллельных государственных структурах, так и за их пределами. Принцип институализации отражает необходимость, по мере развития системы, создания новых институализованных ее форм. Принцип релевантности обеспечивает значимость непрерывного образования, а принцип избирательности – возможность выбора самим обучаемым учебных программ, форм и видов непрерывного обучения.

Вместе с тем очевидно, что система непрерывного образования должна выполнять не только вполне определенные обобщенные, но и специфические функции. К обобщенным можно отнести функции профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, стажировок и самообразования учителей. К этому перечню примыкают акселераторная (связанная с обеспечением такого уровня знаний людей, который соответствует необходимой производственной и общественной компетенции) и амортизационная (амортизирующая разрыв поколений по образовательному уровню, информированности и ценностным ориентациям) функции. Среди специфических функций системы можно

выделить прежде всего компенсаторно-корректировочную. Важное значение приобретает и развивающая функция – организация профессионального и общекультурного развития личности, ее творческого потенциала; удовлетворение интеллектуальных и творческих потребностей людей. Наконец, выделим адаптивную функцию, связанную с содействием адаптации слушателей к изменяющимся требованиям социальной среды, и организационную, цель которой – способствовать рациональной организации самообразовательной деятельности преподавателей высшей школы.

Анализируя функционирование и характеризуя развитие системы непрерывного педагогического образования, следует отметить наличие проблем, обусловленных как внешними условиями, так и внутренними особенностями современного этапа ее деятельности. Наиболее актуальными из них, на наш взгляд, являются следующие проблемы:

- не разработанность научных и научно-методических основ диагностики качества педагогического образования; отсутствие эффективного механизма повышения качества подготовки педагогических кадров;

- недостаточный учет запросов общеобразовательной школы при формировании содержания педагогического образования; нарушение механизма преемственности форм и методов обучения в образовательных учреждениях среднего, высшего и послевузовского педагогического образования и общеобразовательной школы;

- недостаточное внимание к подготовке педагогических кадров для работы в условиях вариативных образовательных про-

грамм и учебников, профильного обучения в 12-летней общеобразовательной школе;

– отсутствие научно обоснованных подходов к созданию преемственных образовательных стандартов и программ педагогического образования;

– несовершенство механизма разработки, апробации и внедрения преемственных государственных образовательных стандартов всех уровней непрерывного педагогического образования;

– отсутствие научно обоснованного долгосрочного прогноза потребности рынка образовательных услуг запросов личности и общества;

– неразвитость информационной среды и культуры в системе педагогического образования; недостаток внимания к проблемам информатизации системы непрерывного педагогического образования, не разработанность и слабое внедрение информационных технологий в процесс подготовки педагогических кадров;

– недостаточный уровень поддержки и стимулирования фундаментальных и прикладных исследований, развития научных школ и научных направлений в системе педагогического образования;

– не разработанность нормативно-правовой и низкий уровень социально-экономической базы системы непрерывного педагогического образования;

– неэффективность управления системой непрерывного педагогического образования.

Содержание

Предисловие	3
Введение	5
Глава 1. Компетентностный подход как методологическая основа современного образования	9
1.1. Компетентностный подход в научно-теоретической литературе, этапы его становления, основные понятия, виды и классификация компетенций	10
<i>Задания для самостоятельной работы и подготовки к семинарам</i>	30
1.2. Компетентностный подход и Болонский процесс	31
<i>Задания для самостоятельной работы и подготовки к семинарам</i>	36
1.3. Требования федеральных государственных образовательных стандартов к результатам образования обучающихся в магистратуре психолого-педагогических направлений подготовки	37
<i>Задания для самостоятельной работы и подготовки к семинарам</i>	52
Глава 2. Педагогические основы реализации компетентностного подхода в подготовке магистрантов психолого-педагогических специальностей	53
2.1. Образование как система и процесс	54
<i>Задания для самостоятельной работы и подготовки к семинарам</i>	62
2.2. Образование как педагогический процесс	65
<i>Задания для самостоятельной работы и подготовки к семинарам</i>	75
2.3. Технологии педагогического процесса	77
<i>Задания для самостоятельной работы и подготовки к семинарам</i>	84
2.4. Развитие медиакомпетентности студентов	85
<i>Задания для самостоятельной работы и подготовки к семинарам</i>	111
2.5. Образовательный музей как средство развития общекультурной компетентности студентов	113
<i>Задания для самостоятельной работы и подготовки к семинарам</i>	128
Список литературы	130
Приложение	136

Учебное издание

С.Л. Троянская

**Основы компетентностного подхода
в высшем образовании**

Учебное пособие для студентов магистратуры
психолого-педагогических направлений подготовки

Дизайн обложки – В.В.Ковычев,
в оформлении использована картина К. Малевича

Авторская редакция

Подписано в печать 12.01.16. Формат 60x84¹/₁₆.
Уч.-изд. л. 5,44. Усл. печ. л. 10,23.
Тираж 500 экз. Заказ № .

Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, ул. Университетская, д. 1, корп. 4, каб. 207.
Тел./факс: +7(3412) 500-295 e-mail: editorial@udsu.ru