

Mutalova D. A., Bezenkova T. A., Manannikova A.V. Text: direct // Современное педагогическое образование. 2020. № 5. P. 69–72.

7. Safronov, V. V. Organizational and pedagogical conditions of effective management of the educational system of secondary vocational education / V. V. Safronov. Text: direct // Secondary vocational education. 2020. № 1 (293). P. 6–12.

8. E-learning system for access to the online courses of the RSVPU (LMS Moodle) access mode. URL: <https://lms.rsvpu.ru/course/index.php?categoryid=24>. Text: electronic.

9. Usynin, M. V. Modeling of the organizational structure of the educational process management of a developing university / M. V. Usynin. Text: direct // Pedagogical science and education: a thematic collection of scientific works / ed. A. Ya. Nain. Chelyabinsk, 2016. P. 235–247.

10. Tsener, T. S. Features of online learning in higher education in forced conditions / Tsener T. S., Oshkina A. V. Text: direct // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2020. Vol. 5, is. 3. P. 114–119.

11. Shikhova, O. F. Criteria for the quality of competence-oriented pedagogical control materials / Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. Text: direct // International scientific publication "Modern fundamental and applied Research". 2014. № 1 (12). P. 48–52.

12. Shchedrovitsky, G. P. Guide to the methodology of organization, leadership and management: a textbook on the works of G. P. Shchedrovitsky. Moscow: Alpina Publisher, 2012. 263 p. Text: direct.

13. Canessa, E. Mobile Science Index for Development / E. Canessa, M. Zennaro. Text: direct // International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM). 2012. Vol. 6, is 1. P. 4–6.

14. Gillies, R. M. Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation / Gillies R. M., Boyle M. Text: direct // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26, is. 4. 2010. P. 933–940.

15. Wylie, J. Mobile learning technologies for 21st century classrooms. URL: <http://www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3754742> (accessed: 22.03.2021). Text: electronic.

УДК 378.011.33

Е. В. Штифанова

E. V. Shtifanova

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный
архитектурно-художественный университет», Екатеринбург*

Ural State University of Architecture and Arts, Ekaterinburg

shtifanovaevgenia@gmail.com

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА В ТВОРЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
CONCEPTUAL BASIS OF REALIZATION COMPETENT APPROACH
IN ARTISTIC EDUCATION**

Аннотация. В статье рассматриваются условия и сложности реализации компетентностного подхода в творческом образовании. Автор рассматривает возрастание социального заказа на креативность, который делает актуальным творческое образование.

Abstract. The article discusses the conditions and difficulties for the implementation of the competence-based approach in creative education. The author refers to the growing social order for creativity, which makes creative education relevant.

Ключевые слова: Компетентностный подход, практическая направленность, социальный заказ на креативность, креативная компетенция, концептуальные установки.

Keywords: Competence approach, practical focus, social order for creativity, creative competence, conceptual attitudes.

Если говорить об образовании как о результате, то возникает вопрос как результат образования можно сформулировать. Эту проблему призваны решать ФГОСы – именно они содержат четкие квалификационные требования к подготовке специалистов разных направлений. В период с 1990 по 2005 годы образовательные стандарты позволили решить весьма важную задачу – они унифицировали образовательное пространство в нашей стране. В стандартах были сформулированы результаты образования в виде набора обязательных дидактических единиц. Ситуация в начале XXI века изменилась: на смену требованиям «что я должен знать» появились требования «что я должен делать» и «какие принимать решения». «Механизм формирования компетентности с точки зрения психологии существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического» знания» [1, с. 5]. Поскольку понятийное знание предназначено для запоминания, воспроизведения и получения другого знания логическим или эмпирическим путем. «Появляются средства обучения, принципиально меняющие образовательные стратегии: в содержание образования входит не только предметное знание, но и способы овладения этим знанием. Поэтому, кроме учебной, появляются исследовательская, проектная и изобретательская деятельность» [7, с. 48]. Происходит переход от знаниевой парадигмы, где результатом образования являлись знания к компетентностной, где результатом оказываются сформированные компетенции. В отличие от знаний умений и навыков, имеющих линейную структуру, компетенции обладают нелинейным характером, отражающим требование действовать в ситуации неопределенности.

Можно говорить о трех основных причинах формирования компетентностного подхода и его реализации в ФГОСах последующих поколений. Первая причина – это изменение в самой трактовке целей образования – они связаны с тем, что образование есть процесс саморазвития и это процесс непрерывный, который не завершается с окончанием определенной образовательной ступени. Установка на то, что надо развивать самого человека оказывается принципиально важной. Вторая причина – это рас-

пространение представлений о «человеческом капитале». Человек получает образование ради увеличения личного потенциала, чтобы получать больший доход и двигаться по служебной лестнице. Изменяется трактовка знания, которое понимается как капитал, и образования как того, к чему стремится человек ради практического результата, т.е. быть более привлекательным на рынке труда. Третья причина является специфичной для России – вхождение в Болонский процесс. Это процесс унификации требований к специалисту, которые бы устроили работодателей разных стран. Именно в этой связи сформировалось понятие «компетенция», которым система образования пользуется сегодня. В нем есть три основных компонента: знания, методология применения этих знаний и практический навык. Предполагалось, что все три компонента компетенций равнозначны, однако внедрение компетентного подхода демонстрирует, что практическая направленность начинает доминировать над знаниями. Появляется возможность формирования компетенций без прямой опоры на знания. К примеру, коммуникативные навыки формируются в дискуссиях, тогда предмет дискуссии становится менее значимым, чем умение отстаивать свою точку зрения.

Образование в компетентном подходе представлено как лично-стно размерная ценность, важная для развития человека. Поэтому формируются индивидуальные образовательные траектории. Компетентный подход дал также возможность образовательным учреждениям создавать уникальную архитектуру конкретных образовательных программ, адекватных им ситуационно-моделирующих технологий и контрольно-измерительных материалов. Такая система обеспечивает систематическую, мотивированную работу не только студентов, но и преподавателей: учебный материал должен постоянно перерабатываться, дополняться новыми формами и методами контроля знаний. Появляется возможность для индивидуального темпа освоения учебного материала.

Однако в компетентном подходе есть свои объективные ограничения. Это и часто возникающий разрыв между знаниями и навыками, который трудно устранить. Можно вести речь о том, что существуют несколько типологий компетенций: как-то личностные – требования к личным качествам человека, компетенции предметные – те знания, на которые индустриальная система образования ориентировалась и метапредметные, которые являются наиболее сложными в плане реализации.

Еще одним проблемным моментом во внедрении компетентностного подхода является сложность в оценке сформированности той или иной компетенции. Если компетенция результат образования, в чем ее измерять? Знаниевый компонент компетенций измеряем и методология эта давно известна, но отметим, что создание массовых и стандартизированных инструментов определения степени сформированности, например, креативных компетенций, остается на уровне открытой дискуссии [5, с. 70]. Если пытаться измерить личностные или метапредметные компетенции, то здесь возникают проблемы не столько методологического, сколько нравственного плана: кто должен оценивать готовность человека непрерывно учиться и развиваться на протяжении всей своей жизни, или как измерить способность обладания навыками отбора правдивой и достойной информации. В тех случаях, когда мы говорим о личностных характеристиках человека, проблема их оценки крайне сложна, поскольку компетентностный подход требует оценки качеств самого человека [2, 6]. Роль учителя, педагога, наставника должна увеличиваться, поскольку именно он наблюдает этот личностный рост. Но современные системы оценивания компетенций роль педагога преуменьшают. Сейчас на ключевые позиции выдвигается администратор – организатор образовательного процесса.

Можно назвать еще одну трудность в реализации компетентностного подхода: стирается грань между учебой как усилием, мотивированным трудом и игрой. Все больше распространяются игровые инновационные формы. Надо понимать, что игра – это особый вид человеческой деятельности и таким способом формируются компетенции человека специфического, а именно, способного действовать в разных ситуациях «понарошку» как в игре, действовать так как ему удобно. Возникает вопрос – для всех ли видов человеческой деятельности такая компетенция является приоритетной? Ведь есть примеры, где принимаемые решения связаны с безопасностью многих людей, а ситуация индивидуального выбора просто неприемлема.

Внедрение информационных технологий увеличивает спрос на специальности, требующие определенной квалификации, а запрос на креативность, которая выступает инструментом прогресса общества [3, с. 265], делает наиболее привлекательными именно творческие профессии. Проблема реализации компетентностного подхода в творческом образовании определяется множественными и разнонаправленными интересами всех участников процесса. Во-первых, это государство, которое инициирует разработку квалификационных характеристик в области архитектуры, дизайна и ис-

кустства, во-вторых, работодатель, для которого решающее значение приобретают актуальные навыки выпускника, в том числе имеющего опыт работы по своей специальности и положительные рекомендации, в-третьих, это сами студенты, которые в ситуации анализа образовательных достижений в большей степени ориентируются на престижность соответствующего диплома и возможность совершенствоваться в выбранном профессиональном поле. Следовательно, социально-личностные, экономические, общенаучные и профессиональные компетенции не только отличаются по своему составу, но и связаны с потребностями разных субъектов. Реалии сегодняшнего дня и ФГОС 3++ требуют при формировании специализаций максимально учитывать потребности и запросы работодателя, а интересы и потребности субъектов образовательного процесса, т.е. преподавателей и студентов в этих стандартах предусматриваются далеко не в полной мере. «Вопрос в том, как соотносятся в такой деятельности внешние факторы развития образования (тот самый социальный заказ) и внутренняя логика образовательного процесса в конкретной образовательной среде, ориентированной на определенные концептуальные установки» [4, с. 273]. Например, социальный заказ на креативность не может установить требования к сознательным и бессознательным аспектам творчества, а создание креативной образовательной среды и использование в педагогическом процессе креативных образовательных технологий является свободным полем выбора педагогов, никак не регламентируется, следовательно, механизмов оценки сформированности креативной компетенции не существует. Обозначенные проблемы требуют детального и углубленного изучения. Вопрос остается принципиально не решенным: какая креативность требуется современному обществу? Что является собой креативность как специфическая характеристика самого субъекта образовательного процесса? В связи с этим можно констатировать, что поиск российской идентичности в сфере образования продолжается.

Список литературы

1. *Абрамова, Н. Н.* Компетентность и профессионально-педагогическая направленность студентов / Н. Н. Абрамова. Текст: непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 7 (130). С. 4–10.
2. *Бермус, А. Г.* Онтологический поворот в науках об образовании / А. Г. Бермус. Текст: непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2 (2). С. 2–21.
3. *Боровинская, Д. Н.* Измерение социального запроса на креативное образование / Д. Н. Боровинская. Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 4 (140). С. 10–14.

ного университета. Серия: Философия. Социология. Политология. 2020. № 58. С. 264 – 271.

4. *Брызгалина, Е. В.* Социальный запрос на креативность в процессах (или) в результатах образования: что именно можно измерять? / Е. В. Брызгалина. Текст: непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Политология. 2020. № 58. С. 272–277.

5. *Компетентностный* подход в образовательном процессе / А. Э. Федоров, С. Е. Метелев А. А. Соловьев, Е. В. Шлякова. Омск: Омскбланкиздат, 2012. 210 с. Текст: непосредственный.

6. *Шаров, А. А.* Soft-компетенции как результат подготовки педагогов профессионального образования / А. А. Шаров, Д. П. Заводчиков, И. В. Осипова. DOI: 10.17853/2686-8970-2021-2-82-90. Текст: непосредственный // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 82–90.

7. *Штифанова, Е. В.* Мультимодальная грамотность: акмеологический аспект / Е. В. Штифанова А. В. Киселева. Текст: непосредственный // Акмеология профессионального образования: материалы 16-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 17–18 марта 2020 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2020. С. 47–50.