

и проблемы. Механически объединить их нецелесообразно, разумнее укреплять связи, создавать общую инфраструктуру, и если удастся сблизиться, то может возникнуть вопрос об объединении.

– Не утрачивает ли своего прогностического смысла педагогическое проектирование развития образовательных систем и процессов в условиях современной революционизированной образовательной политики нашего государства.

– Думаю, что значение научно обоснованного проектирования в противовес волюнтаристским решениям только возрастает. Человек тем и отличается от животных, что он проектирует свое будущее, видит перспективы и намечает пути к нему. Проект или программа не заменяет, а дополняет только калькуляцию или финансовые обоснования.

– Можно ли считать глобальной проблемой то, что большинство детей не хотят учиться (учатся из-за страха, послушности, ради вознаграждения, но без интереса)?

– Проблема эта не сугубо российская. В России она начала обостряться с середины 1960-х гг., когда стало усиленно разрабатываться проблема воспитания познавательных интересов. Важно выявить причины падения интереса. Чаще всего они разные и к тому же комплексные: это и неинтересное, догматическое обучение, система «голых требований», отсутствие жизненных перспектив, низкая культура семейного и социального окружения, это и преобладание прагматических, утилитарных ценностей. Используйте социологические и психологические методики изучения интересов, их иерархию, и только после этого можно намечать меры стимулирования и развития познавательных интересов.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ

Э. Ф. Зеер

В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющие образования. При этом подчеркивается, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются *компетентности и компетенции*.

В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В. И. Байденко, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальней, А. М. Новикова, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова, А. В. Хуторского и др.

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской. Ориентация на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности была ведущей в их работах. При этом следует отметить, что в их развивающих моделях обучения были представлены также содержание учебных материалов и технологий формирования этих обобщенных единиц обучения. Обобщая исследования по данной проблеме, И. А. Зимняя выделила три этапа в развитии компетентностного подхода.

Первый подход (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетентность / компетенция.

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категорий компетентность / компетенция в теории и практике обучения в основном родном языке, а также в сфере управления и менеджмента. Зарубежные и отечественные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные компетентности / компетенции. Так, Дж. Равен выделил 37 компетентностей, востребованных в современном обществе.

Третий этап (1990–2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категории компетентность / компетенция в образовании. В материалах ЮНЕСКО приводится круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям [3].

А. В. Хуторской отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает не усвоение учащимися отдельных знаний и умений, а овладение ими комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности

обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе усвоения определенного социального опыта [7].

Обобщение исследований, проводимых в Западной Европе по проблеме ключевых конструктов, показывает, что общепринятого их определения нет. К ним относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Анализ предлагаемых структур и перечень этих конструктов показывает, что одни из них относятся к компетентности – широкой общеобразовательной, политической и метакультурной осведомленности, другие – обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи – характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников. Таким образом, все многообразие новых интегративных единиц образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции, учебно-познавательные и социально-профессиональные качества (или мета-качества) [5].

Представляется, что реализация компетентностного подхода с опорой на международный опыт при игнорировании достижений отечественной педагогики и психологии, неоправданна. Следует также иметь в виду, что при научном обосновании интегральных конструктов образования зарубежные ученые опирались на работы П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна.

Обобщение собственных поисковых исследований позволило нам определиться с основными, смыслообразующими понятиями модернизации образования.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентности, компетенции и метакачества.

Компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Компетентности теоретического уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности, их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах.

Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня обобщения состоит в словах-терминах, символах, знаках, процессуальных знаниях, иллюстрациях, примерах.

В самом общем виде компетентности можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний.

Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют ключевыми. Они включают основы современного научного знания, принципы и закономерности множества предметов и явлений действи-

тельности. По нашему мнению, более правильно называть их *базовыми компетентностями*, тем самым подчеркивая их первичность по отношению к другим метаобразовательным конструктам: компетенциям и мета-качествам. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты.

Авторы стратегии модернизации содержания общего образования, основываясь на зарубежном опыте, приводят следующие базовые компетентности:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [6].

Для системы профессионального образования актуальными являются политехническая, организационно-экономическая, информационно-коммуникационная компетентности.

Таким образом, к базовым компетентностям следует отнести комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества.

К *базовым компетентностям* относятся:

- общенаучные – понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические основы экономики и организационного поведения;
- гражданско-правовые;
- информационно-коммуникационные;
- политехнические естественно-научные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими;
- общепрофессиональные – присущие группе профессий.

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционно-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название *ключевых*. *Ключевые компетенции* определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке молодежи:

- политические и социальные компетенции – способность взять на себя ответственность, совместно выработать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопереживания личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов;
- межкультурные компетенции – способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;
- коммуникативная компетенция – определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;
- социально-информационная компетенция – характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;
- персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию [1].

Этот перечень ключевых компетенций не является исчерпывающим. Он приведен для того, чтобы обогатить понятие компетенция. На примере коммуникативной компетенции видно: чтобы научиться общению нужно общаться, чтобы пользоваться компьютером необходимо выполнять определенные действия на нем, чтобы обучиться английскому языку нужно обеспечить языковую коммуникацию.

Анализ различных подходов и толкований смыслообразующих конструктов компетентностного подхода привел нас к мысли о необходимости еще одного конструкта обновления образования: учебно-познавательных и социально-профессиональных качеств – экстрафункциональных качеств, определяющих продуктивность учебной, учебно-профессиональной и социально-профессиональной деятельности. *Мета-качества* – это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека.

Какие же это способности, качества и свойства личности? В современном постиндустриальном обществе существенно изменились социально-профессиональные функции работников; оказались востребованными такие качества, как обучаемость, организованность, самостоятельность, коммуникативность, саморегуляция, ответственность, практический интеллект, надежность, способность к планированию, самоконтроль и др.

При определении структуры мета-качеств следует определиться с концептуальными положениями психологии личности.

В отечественной психологии личность рассматривается как открытая целеустремленная динамическая система, характеризующаяся многомерностью и иерархичностью. В ней Б. Ф. Ломов выделяет три основные функциональные подсистемы:

- когнитивную, которая включает познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение;
- регулятивную, включающую эмоционально-волевые процессы и обеспечивающую способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю к воздействию на поведение других людей;
- коммуникативную, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми [4].

Интегративной характеристикой деятельной личности являются способности – индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей. Различают общие и специальные способности. Д. Н. Завалишина вслед за Б. М. Тепловым связывает общие способности со способами выполнения ведущих форм человеческой деятельности, а специальные – с отдельными видами деятельности [2].

Обобщая эти два положения, можно выделить две группы мета-качеств:

- широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов учебно-познавательных и социально-профессиональных деятельностей. К ним следует отнести познавательные, регуляторные и коммуникативные качества;
- узкого радиуса действия – метапрофессиональные качества, необходимые при выполнении групп профессий: человек – человек, человек – техника, человек – природа и др.

К первой группе качеств относятся наблюдательность, attentionные, имажинитивные, мнемические, мыслительные качества, работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность и др.

Вторая группа метапрофессиональных качеств разнесена по группам профессий. Так, для группы социономических профессий типа «человек – человек» актуальны такие качества, как эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, ассертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др.

Из характеристики конструкторов следует их тесная взаимосвязь. Все они включают знания, умения и навыки, а также мотивационные и эмоционально-волевые компоненты. Схематически их взаимосвязь изображена на рисунке.



Взаимосвязь ведущих конструкторов компетентностного подхода

Определение структуры и состава компетентностей, компетенций и мета-качеств, проектирование на их основе государственных образовательных стандартов общего, начального, среднего и высшего образования, конструирование базисных учебных планов, определение технологий формирования новых конструкторов образования, разработки мониторинга образовательного процесса и развития обучаемых.

Метапрофессиональные образования становятся психологическим ориентиром при конструировании диагностического инструментария профессионального отбора оптантов, определения профессиональной пригодности специалистов, аттестации персонала.

Целевая ориентация профессионального образования на конечный результат обусловила необходимость проектирования стандартов профессий. Смыслообразующими единицами профессиональных стандартов могут и должны стать ключевые конструкты образования. Формирование этих конструктов у обучаемых (студентов) будет способствовать усилению фундаментальной подготовки специалистов. Важное место в реализации компетентностного подхода принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям образования.

К ним относятся:

- когнитивно ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;

- деятельностно ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.;

- личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.

Обобщая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что компетентностный подход является важным условием обеспечения непрерывного образования, а смыслообразующие его конструкты выступают как конкретные цели общего и профессионального образования.

В заключение представляется оправданным сформулировать некоторые вопросы, являющиеся дискуссионными в рамках обсуждаемой проблемы.

Не противоречит ли компетентностный подход принципу научности в образовании?

Не приведет ли ориентация содержания образования на формирование компетентностей к обеднению системы научных знаний по учебным предметам и дисциплинам?

Возможно ли формирование компетенций у школьников?

Компетенции не могут быть изолированы от конкретных условий их реализации. Какие учебно-технологические центры потребуются в образовательных учреждениях для реализации компетентностного подхода?

Возможно ли в образовательном процессе развивать мета-качества обучаемых?

Какие технологии образования могут быть использованы при формировании ключевых конструктов: компетентностей, компетенций и мета-качеств?

Оправдано ли на практике заменить традиционные способы оценки учебных достижений обучаемых мониторингом профессионально-образовательного процесса и развития личности?

Литература

1. Государственные и образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / Под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова. – М., 2002.
2. Завалишина Д. Н. Психологическая структура деятельности // Развитие и диагностика способностей. – М., 1991.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
4. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
5. Оценка качества профессионального образования / Под ред. В. И. Байденко, Дж. ван Занворта. – М., 2001.
6. Управление школой // Учительская газета. 2001. № 32.
7. Хуторский А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5.

Ответы на вопросы

– Предусматривают ли стандарты ВПО третьего поколения профессиональную подготовку студентов не на знаниевом подходе, а на компетентностном? Готовы ли наши преподаватели к такому переходу и что для этого нужно сделать?

– Для того чтобы разработать стандарты ВПО третьего поколения, необходимы стандарты профессий, которые включают новые единицы (конструкты) профессионального образования: базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества. На их основе разрабатываются государственные образовательные стандарты. Отсутствие стандартов в профессии затруднит разработку государственных образовательных стандартов третьего поколения. Федеральное Министерство образования планирует разработку стандартов на основе компетентностного подхода. Проблема может быть решена при наличии стандартов профессии.

– Два вопроса (или две темы для обсуждения):

1. *Профессиональная компетентность подразумевает опыт успешной деятельности, а во время получения высшего образования студент лишь в течение очень небольшого срока реализует себя на практике. Правомерно ли говорить о компетентности выпускника при сегодняшней системе вузовской подготовки? Возможно, стоит вручать дипломы всем студентам только после какого-то срока непосредственной профессиональной деятельности, как в медицинском институте.*

2. *Один из сложных моментов – это способы оценки учебных достижений согласно компетентностному подходу. На сегодня, пожалуй, в нашей ву-*

зовской системе лишь один вариант диагностики уровня профессиональной подготовки студентов так или иначе соответствует – госэкзамены и защита ВКР. В силу того что компетентность – интегративное, объемное качество, его сложно отследить и оценить по привычной системе. Какие варианты здесь возможны?

– Вы совершенно справедливо считаете, что формирование профессиональной компетентности предполагает опыт, а в вузе его формирование крайне затруднительно. В полном объеме компетентностный подход возможен при переходе на двухуровневую систему профессионального образования: бакалавриат и магистратуру. При этом магистратура реализуется после двух-трехлетнего перерыва на основе накопленного профессионального опыта.

– Реализация компетентностного подхода предполагает оценку сформированности базовых компетентностей, ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств в процессе мониторинга профессионально-образовательного процесса и профессионального развития обучаемых. При этом возможна и рейтинговая оценка профессиональной подготовленности выпускников профессиональной школы.

– Согласны ли Вы с утверждением, что введение понятия компетенция в практику обучения позволит решить типичную для российской школы проблему, когда учащиеся, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций?

– Полностью согласен с Вашим утверждением, что введение в образовательную практику компетенций позволит решить проблему деятельностно ориентированного образования, позволит преодолеть слабую подготовку выпускников образовательных учреждений к реализации себя на практике, в профессии. К сожалению, наши выпускники много знают, но мало чего умеют. Компетентностный подход позволит решить проблему практико-ориентированной подготовки выпускников школ и профессиональных образовательных учреждений.

– За долгую историю своего развития педагогика научилась измерять знания, отчасти умения и навыки. А как можно «измерить» компетентность? И сколько лет понадобится на выработку нормальных способов ее измерения?

– Знания и отчасти умения, навыки измеряются при помощи тестов достижений. Вне всякого сомнения компетентности можно так же «измерять» при помощи тестов достижений, называемых в педагогике дидактическими тестами. Компетенции же тоже можно измерять (диагностировать) при помощи тестов достижений. Разработка таких тестов ведется в НИИ психологии РАО под руководством доктора психологических наук В. Г. Шмелева.

– Хотелось бы узнать Ваше мнение по проблеме сокращения и упразднения ставок психологов в школах. Оправданно ли это?

– Сокращение и упразднение ставок практических психологов в общеобразовательной школе, конечно же, не оправданно, возможный выход – создание районных центров психологической помощи и коррекции для реабилитации школьников, испытывающих трудности в семейной и школьной жизни.

– Как Вы относитесь к введению в образовательный процесс профессионального образования различных практик, в том числе предполагающих дальнейшее распределение выпускников, обучающихся на бюджетных местах, и отработку средств, затраченных государством на их обучение?

– Введение в профессионально-образовательный процесс различных практик считаю оправданным, так как формирование компетенций возможно только в контексте профессионально-ориентированной деятельности. Распределение выпускников, обучающихся на бюджетной основе с отработкой затраченных государственных средств, считаю также оправданным.

– Как повысить мотивацию к обучению гимназистов элитных школ?

– Думаю, у учащихся гимназий достаточно высокая мотивация учения. Повышение мотивации возможно при условии зачисления выпускников гимназий в вузы на основе аттестатов зрелости, но только тех гимназий, которые имеют соответствующую лицензию.

– Деятельностный подход в освоении компетенций предполагает не только достаточно точную технологию формирования этих компетенций, но и разработку технологии их оценивания. Считаете ли Вы, что оценка компетенции должна осуществляться другими, необразовательными структурами?

– Оценка компетенции может осуществляться на основе специально разработанных тестов достижений. Проведение этой процедуры – информационно-образовательными структурами других организаций: институтами развития регионального образования или районными отделами оценки качества образования.

– В чем ограничения и преимущества средового подхода в образовании по отношению к компетентностному?

– К сожалению, достоинство средового подхода в образовании, мне не известно. Думаю, что компетентностный подход с его ориентацией на формирование обобщенных единиц образования «компетентностей и компетенций», имеющих деятельностно ориентированный характер, положительно коррелирует со средовым подходом.

– Поскольку критерии компетентности в наше время значительно изменились, успевают ли за ними наука и, тем более, практика. Не считаете ли Вы, что наука должна опережать обоснования компетентности?

– Компетентности, как новые конструкты образования обладают широким радиусом использования, обязательно имеют опережающий характер и вполне соответствуют новым требованиям опережающего образования.

– Полностью согласны с Вами в том, что без хороших профессиональных стандартов невозможно выйти на образовательные стандарты. Но кто будет делать стандарты? На наш взгляд, здесь надо решать проблему социального партнерства. И не просто двусторонние связи с работодателями, но необходим механизм социального партнерства.

Что Вы скажете о разработке модульных программ обучения на основе разработки функциональных модулей, т. е. результатов обучения? Работодателям меньше всего нужны «лишние» знания. Им необходимо получить компетентного, умеющего хорошо выполнять функции, работника, в том числе владеющего и базовыми компетенциями.

– Полностью согласен, что без стандартов профессии (профессиональных стандартов) невозможна разработка государственных образовательных стандартов. Разработка профессиональных стандартов, планировалась Министерством труда. В настоящее время этой проблемой никто не занимается. Думаю, что профессиональные стандарты, разработанные в сотрудничестве с работодателем, могли бы проектировать научно-методические советы учебно-методических объединений, конечно, на основе социального партнерства с работодателями.

К сожалению, отсутствуют алгоритмы и структура профессиональных стандартов. Кафедра психологии профессионального развития РГППУ в настоящее время разрабатывает «матрицу профессиональных стандартов». Приглашаем к сотрудничеству. Реализация компетентностного подхода предполагает разработку модульных программ обучения. К сожалению, мне не известны такого рода исследования.

– Как Вы считаете, самостоятельность, ответственность и инициативность относятся к базовым компетентностям (компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности) или к качествам личности (мета-качествам)?

– Считаю, что самостоятельность, ответственность, инициативность относятся к учебно-познавательным качествам школьников и метапрофессиональным качествам выпускников профессиональной школы.

– У нас возникает следующий вопрос: в чем же отличие компетентности от сформированной личностной способности, проявляющейся в творческой

деятельности (владение знанием и умением применить его в нестандартной ситуации)?

– Компетентности как знания, имеющие широкий уровень обобщения, конечно, влияют на продуктивность частично-поисковой и творческой деятельности. Но отождествлять их со способностями вряд ли возможно.

– Меня очень интересуют проблемы развития компетенции в высшем образовании.

– Развитие компетенции вне контекста квазипрофессиональной и профессиональной деятельности представляется затруднительным. Решение этой проблемы возможно в процессе учебно-профессиональных практик и специально организованных практикумов. Актуальной проблемой является поиск принципиально новых деятельностно ориентируемых технологий формирования компетенции.

– Компетентностный подход в непрерывном образовании обеспечивает, на наш взгляд, при условии овладения компетенциями руководителем образовательного учреждения. Имеет смысл в связи с этим говорить об эмоционально-ценностном отношении к формированию ключевых компетенций самих руководителей, затем школьников. Считаете ли Вы компетенции руководителя и ученика идентичными?

– Вы абсолютно правы, считаю, что прежде чем реализовывать компетентностный подход в системе непрерывного образования, необходимо обеспечить формирование ключевых компетенций у руководителей и педагогов образовательных учреждений. Компетенции же руководителя и ученика считаю изоморфными.

– В чем отличие компетентности от компетенции?

– **Компетентности** – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений. В самом общем виде можно компетентности определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний. **Компетенции** – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенции.

– Мы занимаемся разработкой модульных программ обучения, основанных на компетенциях, в рамках европейского проекта. У нас есть интересные наработки в этой области, в частности, мы делаем модульную программу

обучения официантов для взрослого населения (непрерывное образование). Но трудности возникают с разработкой регионального компонента ОС базового уровня на основе модульного подхода. Интересно было бы поработать над профессиональными стандартами.

– Нас также интересуют профессиональные стандарты. Над разработкой профессиональных стандартов работников малого бизнеса (ремесленников-предпринимателей) мы в настоящее время работаем. Приглашаем к сотрудничеству.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ЕГЭ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Т. Г. Калугина

К числу важнейших задач модернизации школьного образования следует отнести задачу разностороннего развития детей, их творческих способностей, умений и навыков, самообразования, формирования у молодежи готовности и адаптации к меняющимся социальным условиям жизни общества. Решение этих задач невозможно без индивидуализации и дифференциации содержания школьного образования. Особенно это актуально на старшей ступени обучения.

Именно поэтому на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение. Оно предполагает, как известно, создание системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 09.06.03 № 334 уже 3 года в школах 10 регионов страны проходит эксперимент по отработке содержания и организационных форм осуществления предпрофильного (9-й класс) и профильного (10–11-й класс) обучения. Идет этот эксперимент и в 204-х школах Челябинской области. Спектр выбора профилей образования в школах области таков:

- физико-математический – 19,6%,
- естественно-научный – 11,0%,
- естественно-математический – 9,0%,
- гуманитарный – 13,1%,
- социально-экономический – 5,0%,
- общеобразовательный (универсальный) – 35,3%.

Более 6% школ имеют общеобразовательные классы с профильными группами.

С какими проблемами столкнулись организаторы эксперимента в области и в целом по России?