

5. Постепенный перевод написания и проведения процедуры защиты диссертационных исследований по гуманитарным и естественно-научным наукам на кыргызском языке.

Уверена, что организация эффективной системы высшего образования с предоставлением права выбора языка (русского, английского, кыргызского, узбекского и др.) обучения должна стать частью государственной политики страны. Согласно такой политике, эффективность национально-языковой образовательной политики в поликультурном обществе будет обеспечена. Мы не должны забывать, что испокон веков университеты являются движущей силой интеллектуального развития общества. Именно они генерируют и обеспечивают программы формирования самобытной национальной интеллигенции на основе накопленных знаний и интеллектуального капитала человечества в целом.

Т.А. Дубровская,

*д.и.н., профессор, зав. кафедрой социальных технологий
РГСУ, Москва*

*Особенности компетентностного подхода к содержанию многоуровневого социального образования: история и современность**

Актуальность подготовки специалистов социальной работы и необходимость дальнейшего развития направлений их профессиональной подготовки обусловлены как новизной социально-политической и экономической жизни российского общества, так и мировым опытом внедрения профессий социальной сферы. В то же время особое значение приобрел поиск оптимального варианта системы подготовки кадров высшей квалификации, а также определение базового критерия оценки качества образования, решение вопросов воспитания, духовно-идеологического, социокультурного развития специалистов.

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года основная цель профессионального образования заключается в подготовке квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильно-

* Доклад представлен автором на Республиканской научно-практической конференции «Образование и наука в современном университете: опыт, теория, практика» (г. Бишкек, 13 марта 2008 г.).

сти; также целью профессионального образования является удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

В связи с вхождением России в Болонский процесс, введением образовательных госстандартов третьего поколения, вступлением в ВТО решение названных выше задач приобрело первостепенную значимость, которая актуализирована реформой социальной сферы и административного управления, Федеральным законом № 122 и ФЗ № 131. Именно на этом этапе принимается комплекс мер по обновлению содержания социального образования, оптимизации его структуры и системы территориальных подразделений с учетом федеральных и региональных потребностей в современных компетентных специалистах социальной работы, на основе национальных стандартов и международных показателей универсализации. Всё это предопределяет понимание отечественной педагогической общественностью необходимости принятия компетентностного подхода как одной из стратегий развития системы непрерывного социального образования.

Однако востребованность в подготовке социальных работников различного профиля определяется радикальными изменениями за последние два десятка лет не только в системе социальной защиты человека, но и самого человека. Кроме того, отечественная система высшего профессионального образования стала принимать четкие очертания, ориентируясь на требования постиндустриального общества: высокий уровень профессионализма, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, ориентация на требования рынка труда. При этом явно актуализированы проблемы социальной безопасности, стабильности развития социального образования как существенно значимого сектора, подсистемы общественного института образования в стране.

Наряду с этим потребность в эффективном управлении процессами в социальной сфере обусловила необходимость решения вопросов социального менеджмента на разных уровнях (федеральном, региональном, муниципальном). Решение этих вопросов свидетельствует, что в условиях переходного периода нашего общества нужна новая система организации, управления, администрирования с конкурентоспособными квалифицированными кадрами, как в целом для управления всей социальной сферой, так и для организации социальной работы с отдельными категориями населения, находящимися в трудной жизненной ситуации.

В условиях роста потребности в дипломированных специалистах социальной работы, дефицит которых, по оценкам экспертов, составит в ближайшее время от 120 до 145 тысяч человек, РГСУ как головной вуз Учебно-методического объединения (УМО) по образованию в области социальной работы (включающего 255 высших учебных заведений) определил для себя следующую миссию: РГСУ – это российский и международный центр социальной науки и социального образования и многостороннего сотрудничества на принципах всеобщего управления качеством (TQM).

Между тем в Российской Федерации в настоящее время имеет место противоречивое отношение к участию отечественной высшей школы в интеграционных процессах. С одной стороны, это участие способствует обеспечению конвертируемости российских дипломов за рубежом, увеличению академической мобильности студентов и преподавателей, приобщению к лучшим научным школам мира, что в конечном итоге может содействовать увеличению экономического потенциала нашей страны. С другой

стороны, есть опасность «нивелировки» образовательных систем, в связи с чем крайне важно сохранение преимуществ и приоритетов, положительных особенностей отечественного профессионального образования.

Основой компетентностного подхода является современная междисциплинарная парадигма науки и образования. При этом принцип компетенции зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам знания, включая педагогику. Его возникновение принято возводить к исследованиям известного американского лингвиста Н. Хомского (см. 4; 1). В то же время (1959 г.) в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

Проведенный анализ работ (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволил условно выделить три этапа становления компетентностного подхода в образовании.

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

Второй этап: 1970–1990 гг. – характеризуется использованием категории «компетенция/компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», опубликованной в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ...некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ...эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

Анализ источников подтверждает, компетенция – понятие, пришедшее в Россию (а впрочем, и в образовательные системы других стран) из англосаксонской традиции образования. Вместе с тем формирование моделей деятельности специалиста и разработка профиля специалиста в исследованиях советских ученых (Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский), выполненные в системно-деятельностной методологии, были опережающими решениями отечественных методистов-исследователей.

Подчеркнем, что профессиональное становление рассматривается исследователями как целостный процесс личностного и профессионального развития специалиста (Н.М. Борытко, А.А. Вербицкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, В.А. Сластенин и др.).

В рамках многоуровневой системы образования значительно усилен учебно-исследовательский компонент профессиональной подготовки, а некоторые положения Болонского процесса рассматриваются как приоритетные. Среди них – многоуровневая система подготовки (бакалавриат – магистратура – аспирантура), система зачетных

единиц (кредитов), компетентностный подход, непрерывность образования (обучение на протяжении жизни), модульное построение учебных планов. При этом исследователи отмечают недостаточное внимание к таким аспектам высшего образования, как индивидуальная субъектность, исследовательская культура, творчество, мобильность студентов и преподавателей и др.

Под **компетенцией** понимается личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач и его готовность к выполнению своей профессиональной роли в той или иной области деятельности.

Понятие «компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Так, например, компетенции менеджера социальной работы могут включать в себя: системность мышления, умение анализировать ситуацию, принимать управленческие решения, организовывать их исполнение, навыки ведения переговоров и управления персоналом, знания в соответствующей области экономики и т. д.

Согласно исследованиям И.А. Зимней (5), В.И. Байденко (1), Ю.Г. Татура (6), И.Г. Галяминой (2; 3) и др., специалист с высшим образованием должен обладать определенным набором компетенций, характеризующих его как человека и специалиста. При этом *магистр должен обладать как теми же компетенциями, что и бакалавр*, так и дополнительными, которые он должен обрести на второй ступени обучения.

Вместе с тем, социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные компетенции служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на второй (магистерской) ступени ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для бакалавра и магистра). Набор компетенций для одного направления одинаков, кроме специальных компетенций, которые соответствуют специальности, относящейся к данному направлению.

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умение решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности, при освоении современной техники и технологии, во взаимоотношениях людей, в этических нормах и оценке собственных поступков, в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических ценностях, в овладении профессией в высшем учебном заведении, в умении ориентироваться на рынке труда, а также при рефлексии собственных жизненных проблем, при самоорганизации себя, выборе стиля и образа жизни, разрешении конфликтов. Данные векторы исследования компетентностно-ориентированного подхода нашли отражение в многочисленных опубликованных за последние пять лет работах таких отечественных педагогов, как А.В. Баранников, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, М.А. Холодная, А.В. Хуторской, Т.И. Шамова и др.

Учебно-исследовательская компетентность как свойство индивида существует в различных формах – как высокая степень умений, как способ личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), как некий итог саморазвития

индивида, как форма проявления способности и индивидуального стиля учебной деятельности и др.

Уровень сформированности учебно-исследовательской компетентности описывается посредством критериев ее оценки, среди них: принятие профессии в качестве сферы самореализации, потребность в профессиональном самосовершенствовании как смысло-жизненной установке; единство понятийного знания и знания дела, знание как рефлексия оснований результативного действия; умение распознавать и идентифицировать проблемы (относить к определенному классу задач); уверенность при отборе и применении научного знания, основанная на личном опыте; собственный стиль, подход, самостоятельно выработанная «система»; знание вариантов действия, умение их комбинировать и находить новые решения; опыт саморегуляции и самооценки процесса и продукта познавательной и профессиональной деятельности.

Первая ступень высшего образования (бакалавриат) обеспечивает уровень учебно-исследовательской компетентности, достаточный для решения базовых познавательных, профессиональных и самообразовательных задач, адекватных требованиям образовательного стандарта, что соответствует освоению ключевых и базовых компетенций. Вторая ступень (магистратура) ориентирована на индивидуальный уровень достижений в соответствии с выявленным личностно-творческим потенциалом магистранта; на выполнение деятельности, основанной на самостоятельно полученном знании, на готовности к непрерывному совершенствованию процесса и продукта труда, а также личностно-профессиональных качеств выпускника магистратуры, т.е. на формирование специальных компетентностей.

При переходе с одной ступени образования на другую изменяются формы организации обучения, что проявляется в распределении студентов по группам в соответствии с их индивидуально-типологическими особенностями, в учете индивидуальных особенностей студентов при групповой работе в гомогенных группах и распределении индивидуально-дифференцируемых заданий. Кроме того, предусматривается свободный переход студентов из одной гомогенной группы в другую с учетом их учебных возможностей, а также формирование гетерогенных групп на основе добровольности. Наряду с этим используются во фронтальной и групповой работе активные методы обучения, позволяющие студентам проявлять свою индивидуальность. Всё это приводит к оптимальному сочетанию фронтальной, групповой и индивидуальной работы обучающихся, а также к такой перестройке структуры учебного процесса, при которой все его элементы направлены на обеспечение эффективности самостоятельной работы.

При этом осуществляется не только систематическая индивидуальная многопараметрическая оценка хода и результатов учебной работы, но и консультативная помощь, и сопровождение студентов с учетом их индивидуально-типологических особенностей. В итоге у студентов формируются умения самостоятельной работы и самоуправления в учебной деятельности, а также развивается самообразовательная компетентность как личностное качество обучающегося посредством последовательного восхождения к более высоким уровням самостоятельной работы.

При разработке системы подготовки кадров по модели «бакалавриат + магистратура», в отличие от подготовки по специальности — это воспитание кадров для науки и преподавания. Именно этим определяются широта и фундаментальность, которые запланированы для бакалавриата. Дополненные дисциплинами профессионализации,

программы магистратуры дают широкообразованных, компетентных выпускников. Одновременно бакалавриат представляет собой необходимый трамплин для магистратуры. Магистратура к широкой фундаментальной подготовке добавляет углубленную подготовку в некоторой узкой проблемной области.

Таким образом, построение системы дидактических средств и форм организации учебной деятельности студентов на различных ступенях обучения основывается на формировании их учебно-исследовательской компетентности как центральной в структуре компетентностной модели специалиста. При переходе со ступени бакалавриата в магистратуру в показателях учебно-исследовательской компетентности отмечается: повышение самостоятельности и активности обучаемых в процессе усвоения знаний, разумное уплотнение их учебного времени; всемерный учет индивидуально-психологических качеств, определяющих успешность учения; моделирование управления учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельностью посредством алгоритма адаптивного управления; самоорганизация и самоуправление на основе синергетического подхода к обучению; непосредственная связь усвоения учебного материала с успешным завершением предыдущей стратегии обучения; возможность эффективного сочетания компетентностно-проектной модели с традиционными академическими формами (В.А. Болотов, В.В. Сериков).

Заметим, что отечественному высшему образованию всегда были присущи достаточно высокие нормы качества. Государственные стандарты высшего профессионального образования первого и второго поколения имели в своем основании следующие *принципы и идеи*:

- связь со сферой труда, что выражалось в попытках давать общую характеристику деятельности в той профессиональной области, где предполагалась работа выпускника;
- достаточно развернутое (доведенное порой до излишней детализации и унификации) планирование содержания образования, особенно в том, что касается его фундаментальной направленности;
- большой объем инвариантной части содержания образования, что отражало заботу о сохранении и развитии единого образовательного пространства в условиях известных тенденций децентрализации;
- предметно-центрированная направленность содержания.

Новая, предполагается компетентностная, методология разработки следующего поколения ГОС ВПО потребует пересмотра ряда принципов и развития концептуального диалога в рамках Болонского процесса.

Между тем, если традиционная «квалификация» специалиста подразумевала функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования, а подготовка сводилась к усвоению учащимся более или менее стандартного набора знаний, умений и навыков, то «компетенция» предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность.

В заключение необходимо сделать следующие выводы:

- внедрение компетентностного подхода при разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования является

- своевременным и необходимым, так как интегральная оценка качества подготовки выпускника может быть наиболее полной только при определении его компетентности в выбранной области профессиональной деятельности;
- компетентность бакалавра должна простирается на выбранную область гуманитарных знаний, магистра – на широкую область профессиональной деятельности и руководство профессиональными и междисциплинарными коллективами;
 - компетентность бакалавра и магистра должна проверяться на базе тех компетенций, которые включены в их квалификационные характеристики, так как компетентность (профессионализм) специалиста определяется опытом успешной деятельности, что практически отсутствует у выпускника;
 - использование компетентностного подхода при разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования требует изменения взглядов на структуру, форму и содержание оценочных и диагностических средств для итоговой государственной аттестации выпускников по направлениям подготовки, а также на организацию управления качеством подготовки специалистов.

Литература

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода. – М., 2005.
3. Галямина И.Г. Вариант ГОС ВПО третьего поколения по направлению «водные ресурсы и водопользование». – М., 2005.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
6. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М., 2004.