

2. Стефанова Н.Л. Проблема развития исследовательских умений учащихся с позиций метаметодического подхода / Н.Л. Стефанова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – Том 2. – № 3. – С.167-175.
3. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич; под общ.ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.

ИННОВАЦИИ В ЦЕЛЕВОМ КОМПОНЕНТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

*Р.В. Загоруйко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Высшая школа призвана решать задачу подготовки конкурентноспособного специалиста, отличающегося профессиональной мобильностью, гибкостью, умением быстро адаптироваться на рабочем месте в соответствии со своей специальностью, осваивать смежные специальности. Уменьшение расстояния между образованием и требованиями действительности, акцентирование внимания на действующем знании вместо наличного вызвали язык компетенций и, соответственно, компетентностный подход к подготовке выпускников высшей школы.

Ориентированное на компетенции образование (образование, основанное на компетенциях: *competence – based education – CBE*) формировалось в 70-х годах XX века в Америке в общем контексте понятия «компетенция» применительно к теории языка (Н. Хомский, Массачусетский университет). При этом акцентировалось внимание на том, что «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. В работах Р. Уайта категория компетенции содержательно наполняется личностными составляющими, в том числе мотивацией. Таким образом, в 60-х годах прошлого века понятие компетентность трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В это же время вводится в обиход понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

В 70–90-е гг. XX века категории компетенция / компетентность используются в теории и практике обучения языку, профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции». При этом виды компетентности рассматриваются как «мотивированные способности». Так, по Дж. Равену в списке компетентностей широко представлены категории «готовность», «способность», психологические качества «ответственность», «уверенность»:

- готовность и способность обучаться самостоятельно;
- уверенность в себе;
- готовность решать сложные задачи;
- готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- способность принимать решения;
- персональная ответственность;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели и др.

В мировой и отечественной науке и практике в настоящее время исследователями не только изучаются компетенции, но и организация процесса образования ориентируется на компетенции как конечный результат. Для разных видов деятельности исследователи выделяют различные виды компетентности.

Исследование компетентности как научной категории применительно к образованию в России в 90-х годах прошлого века характеризовалось появлением работ А.К. Марковой, в которых в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. Ей также выделены специальные, социальные, личностные и индивидуальные виды профессиональной компетентности. Большой вклад в разработку проблем компетентности в целом внесен И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной и др.

В конце 90-х гг. программой Совета Европы была поставлена задача определения ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования. Рассматривая формирование компетенций как вклад в решение задач, стоящих перед Европой: сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, экономические изменения и др., были определены *ключевые компетенции*:

- политические и социальные компетенции, такие, как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;
- межкультурные компетенции, такие, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
- компетенции, связанные с информатизацией общества;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

Понятие «компетентность» как выраженная способность применять свои знания и умения, как мера включенности человека в деятельность шире понятия знания, или умения, или навыка. Оно включает их в себя, но не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. В этом широком контексте трактовки компетенции/компетентности продолжается работа по совершенствованию содержания образовательных стандартов.

В соответствии с образовательными стандартами высшей школы подготовка специалиста должна обеспечивать формирование академических, социально-личностных, профессиональных (представлены в развернутом виде) компетенций. Несомненным достоинством является размежевание академических и профессиональных компетенций, что выделяет существенные различия в способностях и умениях учиться и осуществлять про-

фессиональную деятельность, несмотря на их тесную связь и взаимопроникновение. Вместе с тем, недооценены, явно недостаточно выявлены социально-личностные компетенции.

Стандарты общего среднего образования рассматривают эту личностную составляющую через многогранный спектр задач (правда, пока вне компетентного подхода), а российские исследователи (И.А. Зимняя и др.) – через ключевые компетенции, которые включают, например, компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры, науки, производства, истории, религии; компетенции в бытовой сфере, сфере досуга.

Трудно поддаваясь измерению и оцениванию, компетенции могут и должны корректировать содержание образования и влиять на способы его усвоения, используемые образовательные технологии.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Г.Н. Казаручик
Брест, УО «БрГУ имени А.С. Пушкина»*

Введение. Педагогическое образование как система профессионального развития педагога складывается не только из того, какие знания студент получает в процессе обучения, но и из того, как это происходит, как это организовано, какие условия развития созданы. Такой подход требует смены образовательных парадигм. А именно перехода от «парадигмы преподавания» к «парадигме учения» (Л. Г. Кирилюк [4]). Роль учреждения высшего или среднего специального образования должна состоять не только в обучении, а скорее в том, чтобы произвести учение каждого студента за счет его самостоятельной активности, используя любые наиболее подходящее для этого средства.

В «парадигме преподавания» учреждение образования ставит своей целью передать знания от преподавателей к студентам. Учреждения высшего образования разрабатывают учебные курсы, программы и стараются поддержать преподавание на высоком уровне, главным образом за счет обеспечения того, что преподаватели в курсе последних открытий в соответствующей области знания. Если появляется новая область знания, появляется новый курс.

В «парадигме учения» цель преподавательской деятельности состоит не в трансляции знаний, а в создании среды и формировании опыта, которые помогут студентам самостоятельно открыть и добыть знания для себя, сделать студентов членами сообщества ученых, делающих открытия и предлагающих решения проблем. В «парадигме учения» важно как улучшение качества преподавания, так и постоянное повышение качества учебы каждого студента. Таким образом, преподавательская деятельность состоит не в предъявлении студентам массива содержания, а в создании условий, в которых студенты смогут не только взять эти содержания, но и понять, применить и оценить их.