



Н. С. Сахарова

КАТЕГОРИИ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КОМПЕТЕНЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

В статье рассматриваются различные модели современной образовательной парадигмы, а также цели, задачи инновационного и традиционного образования, их взаимосвязь. Трактуются понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетенция студента»

Главной целью учебно-воспитательного процесса классическая европейская и отечественная традиция полагает решение культурных, т.е. человекообразующих задач. Человек издавна рассматривался как центральная фигура в философии, педагогике, психологии. Н.А. Бердяев отмечал, что «проблема человека есть основная проблема философии, ... а разгадка бытия в человеке скрыта в человеке» (Н. Бердяев, с.50). В связи с этим обстоятельством в современной философии принято говорить о философской антропологии. Учитывая, что процесс гуманизации образования сопровождается развитием философского мировоззрения, целесообразно в этом случае говорить о формировании такой педагогической сферы, как образовательная антропология.

На наш взгляд образовательная антропология, будучи аспектом образовательной и воспитательной инноватики, позволит развернуть образование в новое русло гуманизации, представляющей «действительный синтез образовательного и воспитательного процессов с целью формирования личности, соответствующей достигнутому уровню культуры» (Салов Ю.И., с.9). «Гуманистическое воспитание личности предполагает формирование способности к саморазвитию, культивирование импульса к самосовершенствованию, субъектом и движущей силой которого является сама личность ... движение к подлинным ценностям» (Андреев В.И., с.94).

В связи с этим учебно-воспитательный процесс необходимо конструировать так, чтобы он выводил обучающегося за рамки существующей системы общественных отношений, ставил образованного индивида над последними. Это обстоятельство говорит в пользу некоторого опережения развития учебно-воспитательного процесса по отношению к развитию человека, как центральной его фигуры.

Динамика развития учебно-воспитательного процесса связана с противоречиями, существующими в сфере социально-производ-

ственных, культурных и морально-этических отношений в обществе.

С одной стороны, век высоких информационных технологий, развития генной инженерии предъявляет высокий уровень требований к интеллектуальному потенциалу специалистов, с другой стороны, социально-экономическая ситуация ограничивает, до некоторой степени, условия реализации данного потенциала. Этот внешний конфликт лежит в основе формирования принципиально новых продуктивных условий высшего образования, способствующих развитию интеллектуальных возможностей специалистов с целью их гармоничного вхождения в современное общество.

Процесс вхождения в социум, то есть «социализация» личности сопряжен с такими понятиями, как «компетентность», «компетенция», «конкурентоспособность».

Первые два понятия связаны с интеллектуальным потенциалом личности, её возможностями и способностями, третье отражает отношение последней к уровню социального заказа.

Возможно ли формирование специалиста, который был бы лучше существующей общественной системы? На этот вопрос отвечают философы, педагоги, психологи. Так, по мнению Ю.И. Салова самый оптимальный вариант современного образования – интеграция содержания образования, формирование «пансофии» (по Я.А. Коменскому), то есть системы всеобщей разумности.

На наш взгляд идея интеграции содержания образования на современном этапе может стать плодотворной в условиях качественно новой образовательной парадигмы. Термин «парадигма» этимологически восходит к греческому «paradeigma» в значении «пример, образец». Понятие изначально употреблялось в логике, нашло широкое толкование в лингвистике. В разработку теории парадигмы значительный вклад внесли известные лингвисты Т.П. Ломтев, М.М. Гухман, Е.А. Земская, А.А. Зализняк, Д.Н. Шмелев, Е.С. Кубрякова.

В языкознании понятие парадигмы и парадигматического уровня используется в оппозиции к понятию синтагмы и синтагматического уровня и означает:

(1) любой класс лингвистических единиц, противопоставленных друг другу и в то же время объединенных по наличию у них общего признака;

(2) модель и схему организации такого класса, и совокупность классов;

(3) в более узком смысле является синонимом термина “морфологическая парадигма”. (БЭС).

Перенос употребления термина “парадигма” в сферу педагогики, вероятнее всего, имеет основания по второму значению “модель схема”, потому что именно наличие взаимосвязей и взаимозависимостей, присутствующих им, имеются в виду в контексте “образовательной парадигмы”.

До недавнего времени гуманизация и гуманитаризация образования рассматривались в качестве основных аспектов в трактовке современной образовательной парадигмы.

Для некоторых исследователей гуманизация образования, как современное направление педагогики, характеризуется как “сложившаяся образовательная парадигма” (М.Н. Берулава, с.14). Гуманизация образовательного процесса связывается в настоящее время с ролью теоретических знаний и развитием абстрактно – логического интеллекта, при этом традиционное обучение рассматривается с позиций универсальности и преимуществ теоретических знаний перед другими познавательными формами.

Ценностная ориентация, личностная установка педагога и гармонизация взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса трактуются как основные характерные черты гуманистического образования (В.И. Андреев, с.94).

Традиционная система образования ставит во главу угла подготовку специалиста зачастую без учета индивидуальных личностных способностей, связанных с развитием творческого начала, которое, в свою очередь, трактуется в качестве основного критерия гуманистического общества.

Если допустить, что традиционное образование характеризуется ориентацией на универсальность вербально-логического интеллекта и теоретические знания, а гуманистическое образование основной акцент делает на самоактуализации личности и её творческом потенциале, то залогом эффективной личностной социализации можно считать гуманистическое начало в образовательном процессе.

Не вызывает сомнений, что создание условий для максимальной самоактуализации личности в её индивидуальном воплоще-

нии и есть основная образовательная задача. Однако жесткая демаркация таких понятий как “традиционное” и “гуманистическое” образование приводит к некой однозначности и упрощению педагогической теории.

Современное состояние развития общества диктует новые требования к трактовке образовательной парадигмы и её содержательному наполнению. Для некоторых исследователей одним из путей преодоления кризиса в теории и практике воспитания является выработка “нового педагогического мышления” вне рамок традиционных парадигм (Л.А. Беляева, с.26).

Необходимость развития инновационного образования становится очевидной, как только признается неизбежность смены существующей образовательной парадигмы. Проблемам инноватики образовательного процесса посвящены работы В.Е. Шукшунова, В.Ф. Взятыхева, А.Я. Савельева, Л.И. Романковой, Гильманова С.А., Бенина В.Л., Дудиной М.Н., Иванова С.А., Носовой Т.А., Суворовой Е.Н., Груздевой Н.В.

Вслед за А.И. Кирьяковой мы считаем что, новые требования к образовательной парадигме выражаются, на наш взгляд, во взаимосвязи традиций, инноватики, аксиологии при наличии гуманистической доминанты. Сложные переплетения и взаимосвязи процесса социализации личности требуют в качестве основной цели образования обозначить – личностное самоопределение и профессиональную компетенцию специалиста.

Современная образовательная парадигма представляет собой многоаспектный комплексный феномен, в котором традиционное образование, взаимодействует с развитием профессиональной компетенции, являющейся отражением современного состояния экономических отношений. При этом, взаимодействие осуществляется через развитие аксиологического потенциала личности, ориентированного на гуманистическую доминанту. Таким образом, взаимодействие традиций и инноватики в образовании представляет на наш взгляд, новый уровень гуманизации.

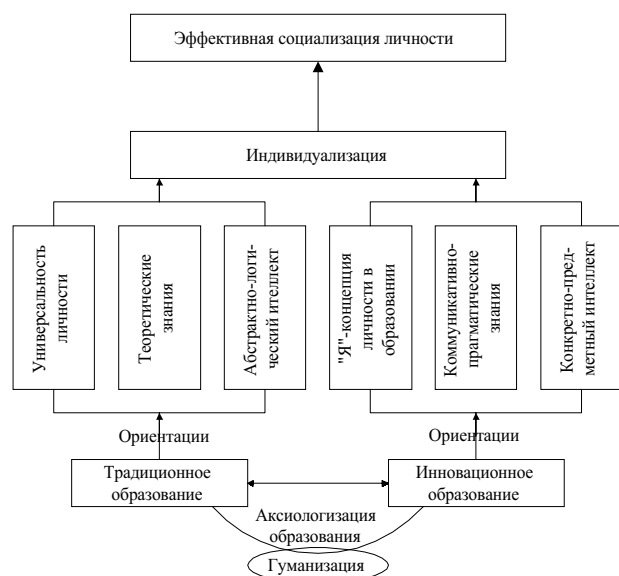
В качестве обобщающего значения современной образовательной парадигмы мы выделяем идею индивидуализации личности, манифестирующуюся в эффективной социализации.

Под эффективной социализацией имеется в виду полная положительная самоактуализация личности в социуме.

Традиционное образование, ориентированное на универсальность личности, теоретические знания и абстрактно-логический интеллект, является предпосылкой формирования условий самоактуализации и саморазвития личности, которые, в свою

очередь, определяют основы инновационного образования.

Модель современной образовательной парадигмы



Речь не идет о приоритете той или иной формы образования. В плане достижения цели образования – эффективной социализации личности – следует говорить о характере связи этих аспектов с условиями достижения данной цели. Так, инновационное образование имеет прямую связь с условиями эффективной социализации личности, в то время как традиционное образование создает косвенные предпосылки для их реализации.

Обе формы образования находятся в условиях паритетной комплиментарной оппозиции, не вступая в противоречие друг с другом, а лишь взаимодополняя и обогащая идею эффективной социализации личности.

Функции традиционного и инновационного образования распределяются следующим образом:

* **традиционное образование** - реализация абстрактно-теоретических знаний личности

* **инновационное образование** - реализация творческих способностей и познавательных интересов личности.

Делимитация функций традиционного и инновационного образования позволяет сделать вывод об их неразрывной взаимосвязи.

В современных условиях, когда самореализация, самоактуализация личности затрудняется в силу экстрапедагогических, т.е. социально-политических причин, наиболее остро встает проблема самооценки личности, ориентации личности в мире ценностей.

По признанию франкфуртского философа Маркузе в технологическом обществе "аппа-

рат стремится к всевластию, определяя не только занятость и социальное поведение, но и индивидуальные потребности" (Д. Реале, с.571).

Технологический универсум стремится стать политическим универсумом. В самом деле, индустриальное общество требует всё более эффективной власти над природой и человеком, всё более действенного использования ресурсов, в том числе, и личностного потенциала.

Вместе с тем, человек в силах уйти от давления власти, корысти, зоологических импульсов и, по мнению Шелера, как духовное существо он не просто открыт в мир, но обладает миром. "Персональное означает, что человек – центр интенциональных актов. Личность не трансцендентальное Я, а конкретный индивид, органическое единство духовного субъекта, который использует тело для реализации ценностей" (Д. Реале, с.379).

Противоречие, создаваемое, с одной стороны, развитием технологической мысли, а, с другой стороны, совершенствованием личности и её восхождением к ценностям высшего порядка, становится краеугольным камнем аксиологизации современной образовательной парадигмы.

Мировое сообщество находится в фазе развития информационной цивилизации, информационных процессов, геной инженерии. Возросла или, напротив, нивелировалась роль современного специалиста? Каков ныне социальный образовательный заказ?

Эти вопросы имеют прямое отношение к современной образовательной парадигме, системе образования в России и за её пределами, развитию профессиональной компетенции специалиста и его роли в инжиниринговом сообществе.

Рассмотрим понятие "компетенция" и "компетентность".

Компетенция и компетентность, являясь междисциплинарными понятиями, широко используются в различных сферах научной деятельности: философии, логике, языкознании, медицине, юриспруденции, педагогике, психологии, естествознании. Этот, своего рода, "космополитизм" данных понятий объясняет их общие, категориальные признаки и, вместе с тем, дает право на существование специфических черт, присущих этим понятиям в определенных предметных рамках.

Широту и многофункциональность понятий "компетенция и компетентность" можно соотнести с категориями цивилизации, культуры, образования, которые, по мнению В. фон Гумбольта, образуют некую "триаду", где цивилизация трактуется как "очеловечение народов в их внешних учреждениях, обычаях и в относящейся сюда части внутренне-го духовного склада". Назначение культу-

ры - “добавить к этому облагороженному состоянию науку и искусство”. Говоря об образовании, подразумевается “нечто более высокое и вместе с тем более интимное, а именно строй мысли, который, питаясь знанием и пониманием всех доступных человеку интеллектуальных и нравственных устремлений, гармонически преобразует восприятие и характер отдельной личности или целого народа.” (В.ф.Гумбольд, с.59-60).

Подобное понимание роли образования как нельзя лучше раскрывает суть взаимосвязи социального и индивидуального, общественного и личного аспектов просветительского процесса, а также его активную преобразующую роль в развитии личности и социума.

Результатом образования издавна считается познание - “семиосфера” по Ю.М. Ломтеву и В.П. Зинченко, которая неизбежно соотносится с чувствами - “духосферой” и волей - “техносферой”. (П.А. Флоренский, В.И. Вернадский). Отношения между семиосферой, духосферой и техносферой могут быть соотнесены с триадой: цивилизация - культура - образование.



Итак, определив предполагаемый и желаемый результат образования, а именно познание, т.е. “семиосферу”, включающую в себя систему знаний, выраженных и существующих посредством разнообразных знаковых систем - языков, мы вплотную подходим к понятиям компетенции и компетентности. Почему? Потому, что понятие “система знаний” является ключевым и связующим между категориями “цивилизация”, “образование”, “познание”, “семиосфера”, “компетенция” и “компетентность”.

Понятие компетенции в своей этимологической основе восходит к латинскому “compero”, значения которого в русском языке сводятся к:

- (1) добиваюсь
- (2) соответствую

(3) достигаю

(4) подхожу

Значения “добиваюсь” и “достигаю” означают процессуальность действия, в то время как “соответствую” и “подхожу” отражают суть состояния. Подобный семантический анализ значений понятия - слова “компетенция” позволяет рассматривать его в аспекте дихотомии “процесс действия (узус) - состояние”.

В философском смысле принято считать, что компетенция включает:

(1) круг полномочий, представленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу;

(2) знания и опыт в той или иной области.

Большая советская энциклопедия трактует понятие компетенции как “совокупность полномочий, прав и обязанностей какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями”.

“Компетенция”, согласно толкованию словаря русского языка, рассматривается как понятие, включающее:

(1) область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен;

(2) круг полномочий, область подлежащих чьего-либо ведению вопросов, явлений.

В логике под компетенцией принято понимать «область знаний или практики, в которой данное лицо обладает обширными, точными знаниями и опытом практической деятельности».

В словаре иностранных слов мы находим следующее определение понятия «компетенция»:

(1) область знаний, в которой кто-либо хорошо осведомлен или круг вопросов, в котором данное лицо обладает познаниями и опытом;

(2) круг полномочий какого-либо органа или лица или лежащий в чём-либо ведении.

Небезынтересен тот факт, что понятие «компетенция» употребляется в иммунологии и медицине. Так, компетенция в иммунологии - это способность организма человека и теплокровных животных к специфическому иммунному ответу, главным образом к образованию антител, осуществляемому совместной деятельностью клеток нескольких категорий.

В эмбриологии компетенция - это “способность клеток реагировать на внешнее влияние образованием соответствующих структур или дифференцировкой. Компетенция возникает на определенных стадиях развития организма и сохраняется ограниченное время. При отсутствии соответствующего влияния компетенция, не будучи своевременно реализована, утрачивается”.

Обобщив эти понимания “компетенции” в естествознании, целесообразно выделить её

общую категориальную суть:

- (1) способность живого организма
- (2) совместная деятельность
- (3) внешнее раздражение
- (4) реакция - рефлексия
- (5) результат рефлексии - компетенция

Рискуя быть обвиненными в механическом переносе естественнонаучных категорий и понятий в другие сферы научной деятельности, можно, тем не менее, проследить наличие вышеперечисленных свойств сути понятия "компетенция" в других аспектах, не имеющих прямого отношения к естественным наукам. Биологическая сущность человека, являющегося центральной фигурой живой природы, несомненно объясняет некоторые натуралистические черты понятия "компетенция" даже в тех случаях, когда оно используется в социальных или социально-обусловленных сферах человеческой деятельности.

Так в языкознании, понятие компетенции, ставшее общим моментом в работах по теории языка Наума Хомского (1965г.), неразрывно связывается с абстрактным владением языком, которое противопоставляется употреблению, то есть реальному использованию языка. Дихотомия абстрактного и реального владения языком зиждется, по мнению Н. Хомского, на противопоставлении логической и фактической истинности. Следовательно, компетенция соотносится с логической, а употребление с фактической истинностью. Н. Хомский справедливо подчеркивает отсутствие систематического соответствия между компетенцией и употреблением, что, собственно, характерно для любой научной теории. Компетенцию Н.Хомский связывает с творческой активностью субъекта. Хомский отмечает в языке бесконечные возможности использования с помощью ограниченных средств.

По данным исследования Дж. Н. Лича "разграничение компетенции / употребления является частным случаем общеизвестного в философии науки разграничения теоретического / наблюдаемого, и лингвист не должен приходить в отчаяние, сталкиваясь с факторами, нарушающими соответствие между компетенцией и употреблением, точно так же, как не должен отчаиваться биолог или химик, обнаруживающий в своих данных вариативность, которая необъяснима с позиций его теорий". (Дж. Н. Лич с.115)

В некоторых случаях разграничение логического / фактического и, следовательно, компетенции/употребления допускается считать нерелевантным. В узком понимании компетенция и употребление при обучении иностранным языкам не всегда имеют четко определенную грань. По мнению Дж. Н. Лича "разграничение логического / факти-

ческого можно в крайнем случае считать нерелевантным".

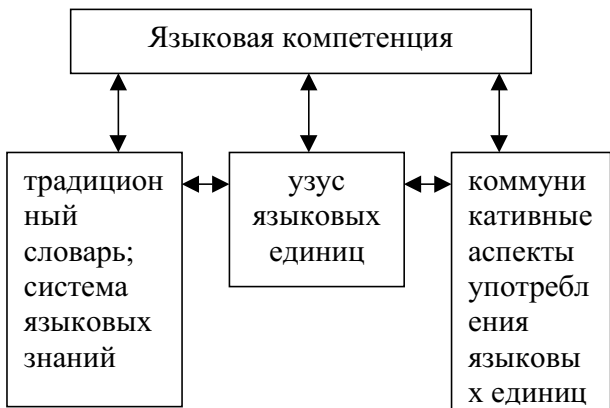
Компетенция по Р. Карнапу отождествляется с теоретическим аспектом познания, а употребление языковых единиц с наблюдаемым аспектом существования

Природа и значимость дихотомии теоретического / наблюдаемого постоянно обсуждается в философии науки. Языковая компетенция, по мнению лингвистов, вовсе не открыта во всей полноте для самонаблюдения, а системность языка в наибольшей степени проявляется в его спонтанном функционировании, то есть в свободном от рефлексии производстве и восприятии речи. (У. Лабов, 147).

К определению языковой компетенции У. Лабов подходит с позиций создания традиционного словаря, подкрепленного определенным тезаурусом. Для У. Лабова традиционный словарь представляет собой системный набор языковых знаний. Создание традиционного словаря без учета тезауруса означает не что иное, как описание языковой компетенции человека, который умеет интерпретировать речь других, сам не будучи способным сказать что-либо осмысленное. Представляется маловероятным, что эти два типа организации нашего понятийного и языкового знания - тезаурусное и традиционное-словарное - хранятся в нашем сознании отдельно и независимо друг от друга; "имеет смысл считать, что они представляют разные способы обращения к одному и тому же корпусу знаний" (У. Лабов, 174).

Для многих исследователей - лингвистов попытки адекватно определить языковую компетенцию неразрывно связаны с проблемой расширения текстового корпуса за счет случайной выборки с помощью целенаправленного извлечения. По мнению Р. Квирка и Я. Свартика "трудно себе представить совокупность текстов, достаточно большую, чтобы снабдить нас полными сведениями, хотя бы о словоизменении...". Поэтому для исследования потенциального употребления языка носителем, говорящим по-английски, ими были дополнительно разработаны психолингвистические методики с тем, чтобы каталогизировать те единицы языкового репертуара, которые не всегда могут встретиться в реальных примерах, собранных исследователем. В данном случае психолингвистические методики могут рассматриваться как попытка дать дефиницию компетенции более непосредственным путем, нежели позволяют описание и анализ даже большой выборки употреблений (Р.Квирк, Я. Сварвик, 19).

Исходя из описаний лингвистических исследований понятия компетенции, возможно сделать попытку изобразить языковую компетенцию носителя языка в виде схемы:



Обратимся к нашим обобщениям относительно признаков категории “компетенция”.

Создание традиционного словаря и знание системы языковых единиц воплощают в себе способность (1) индивида в совместной социальной деятельности к приобретению интеллектуального потенциала в рамках познавательного процесса семиосферы.

Узус языковых единиц - это и есть рефлексивный (3) процесс усвоения языка ответ на внешние (4) раздражители - узуальные запросы.

И, наконец, коммуникативные аспекты употребления языковых единиц - результат языковой рефлексии и как, следствие, формирование языковой компетенции (5).

В современной теории языкознания и методики обучения иностранным языкам понятие “компетенция” целесообразно рассматривать с позиций диады компетенция обучаемых и компетенция обучающего.

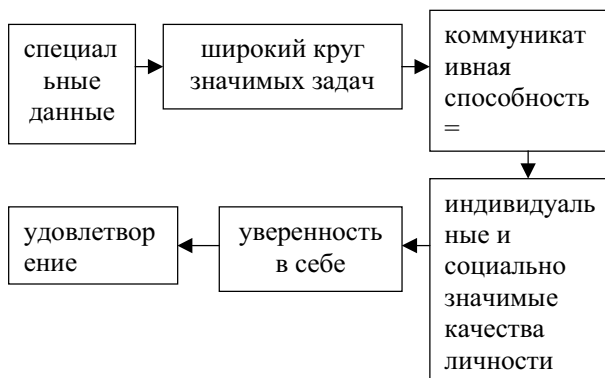
Как правило компетенция обучающего связывается с принципами коммуникативного обучения языку (van Ek J. A. 1975-76).

Коммуникативный подход в значительной степени направлен на обучающего, что в свою очередь отражает принципы гуманистического образования. Его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Этот подход привлекает обучаемых путем сосредоточения на интересующих обучаемых темах и предоставления им возможности выбора текстов и задач для достижения целей программы.

В этой связи достаточно интересным представляется результат исследований группы европейских лингвистов под эгидой Совета Европы. Ими разработана концепция коммуникативной способности, которая отождествляется с понятием “компетенция” обучаемых и развивается через их вовлечение в решение широкого круга значимых, реалистичных, имеющих смысл и достижи-

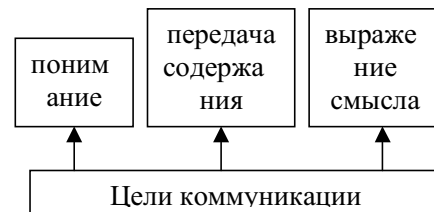
мых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе.

Способности при этом следует толковать как “индивидуальные психологические особенности личности, являющиеся условием выполнения той или иной продуктивной деятельности”. Способности обнаруживаются в процессе овладения деятельностью развития в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы её организации и осуществления. Нам представляется динамика становления коммуникативной способности следующим образом:

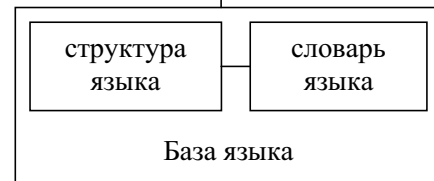


Коммуникативное обучение языку подчеркивает важность и желание точно и к месту использовать изучаемый иностранный язык для целей эффективного общения. Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания, выражению смысла, а изучение структуры и словаря иностранного языка служат этой цели.

II уровень коммуникативных единиц



I уровень языковых единиц



В теории педагогики “компетенция” связывается, как правило с педагогическими умениями.

По мнению В.А. Слостенина профессиональная компетенция во многом определяется педагогическими умениями, которые рассматриваются как “совокупность последова-

тельно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности" (В.А. Сластенин, 41). Такое понимание педагогических умений отражает, прежде всего, динамический характер развития педагогических умений, ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности педагога, возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных навыков.

Структуру профессиональной компетенции педагога В.А. Сластенин раскрывает через педагогические умения, выделяя общие и частные умения. Теоретическая готовность преподавателя зачастую понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Однако любые знания нуждаются в систематизации с целью практического использования. Для некоторых исследователей одним из путей систематизации является обращение к различным формам проявления теоретической готовности, которая, в свою очередь проявляется в обобщенном умении педагогически мыслить. Что значит педагогически мыслить? Это есть - обладать умениями:

- аналитическими
- прогностическими
- проективными
- рефлексивными

Итак теоретическая готовность, являясь важной составляющей психолого-педагогической компетентности, тем не менее нуждается, по мнению В.А. Сластенина, в существенном дополнении: практической готовности, выражаемой во внешних (предметных) умениях, т.е. действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения.

В свое время А.С. Макаренко ввел понятие педагогического мастерства, которое понимал как сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетенции учителя – воспитателя.

А в трактовке В.А. Сухомлинского педагогическое мастерство строится на такой почве, которая воплощается в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к учителю. Это - желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей.

На наш взгляд понимание А.С. Макаренко категории педагогического мастерства близко к понятию компетенции в широком смысле этого слова.

В свете разработки вопросов педагогической компетенции представителями С.-Петербургской педагогической школы А.П. Тряпицыной, Т.Б. Алексеевой, О.В. Акуловой, Л.Н. Башариной, Л.Н. Бережновой,

И.Ю. Гутник, Г.В. Даниловой, Е.Н. Каркуновой, Ю.В. Козыревым, О.О. Макарычевой, Н.И. Неупоковой, С.А. Писаревой, Е.В. Пискуновой было введено понятие "уровень образованности". Под уровнем образованности понимают "качества личности, характеризующие способность решать задачи различного характера (познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности), опираясь на освоенный социальный опыт" (А.П. Тряпицына, 15). По мнению вышеназванных исследователей при употреблении термина "уровень образованности" знания, умения и навыки перестают быть основным результатом образования, но становятся средствами решения человеком задач различного характера. Главным результатом является уровень образованности.

В трактовке представителей Петербургской школы главная цель образования - формирование у учащихся уровня социальной зрелости, достаточного для обеспечения автономности личности, её самостоятельности в различных формах жизнедеятельности. Основным понятием, как указывалось выше, является уровень образованности. При одинаковом уровне образования его личностные результаты могут существенно различаться. Более того, уровень образованности трактуется как ценностно-ориентированная способность личности решать задачи в различных сферах жизнедеятельности, используя освоенные в процессе образовательной деятельности знания, умения, навыки.

В зависимости от типа жизненных задач, которые способен решать человек, выделяются четыре уровня образованности:

- 1) грамотность;
- 2) функциональную грамотность;
- 3) информированность;
- 4) компетентность.

А.П. Тряпицына считает, что компетентность может быть трех видов:

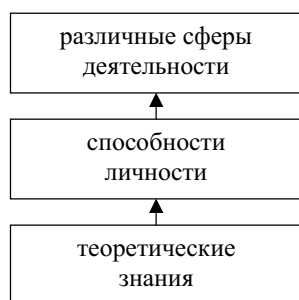
- 1) общекультурная;
- 2) допрофессиональная;
- 3) методологическая.

Первый уровень образованности, грамотность, рассматривается как основной образовательный результат на первой ступени образования в начальной школе.

Второй уровень, функциональная грамотность, предполагает готовность человека к решению стандартных задач в различных сферах жизнедеятельности.

Третий уровень образованности, компетентность, связывается с проблемами самоопределения и самореализации личности и отличается от второго тем, что призван решать индивидуальные, а не общие проблемы личности.

Компетентность обучаемого, по мнению А.П. Тряпицыной, - это уровень образованности, выражающийся в способности к решению задач в различных сферах деятельности на основе теоретических знаний. (А.П. Тряпицына, 18).



Общекультурная компетентность трактуется как уровень образованности, достаточный для решения познавательных проблем, ориентации в культурном пространстве, определения своей позиции. Общекультурная компетентность предполагает интерес к различным областям знания, овладению методами самообразовательной деятельности, усвоению ведущих идей в изучаемых предметных областях.

Уровень образованности, достаточный для получения профессионального образования, выделяется представителями Петербургской школы как допрофессиональная компетентность. Следовательно допрофессиональная компетентность выполняет цели предметного уровня, которые в общем виде формулируются в рамках:

- изучения первоисточников по профилирующим дисциплинам
- формирование умений самостоятельной работы со специальной предметной литературой:
- знание основных фактов, общих и частных понятий, закономерностей, научных теорий;
- овладение методами решения прикладных проблем по предметам и дисциплинам учебных программ.

В трактовке А.П. Тряпицыной к вышеперечисленным целям можно добавить также:

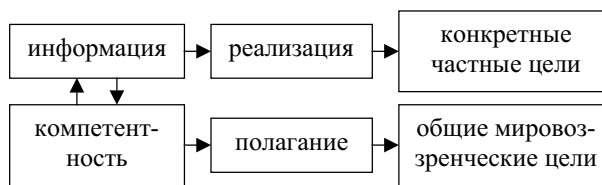
- 1) ориентацию в выбранной профессиональной области (понимание особенностей избранной профессии);
- 2) оценочное соотнесение профессиональных намерений и собственных возможностей;
- 3) подготовленность в предмете (предметной области), необходимую для получения дальнейшего профессионального образования;
- 4) владение методами образовательной деятельности.

Методологическая компетентность соотносится со способностью личности самостоятельно решать мировоззренческие проблемы, исследовательские и творческие задачи.

К условиям достижения мировоззренческой компетенции, по мнению А.П. Тряпицыной и других исследователей Петербургской школы, можно отнести реализацию следующих целей:

- овладение методами исследовательской деятельности;
- формирование знаний о концепциях, определяющих развитие науки;
- исследование теоретических работ, имеющих значение первоисточника для данной области знания;
- оценочная деятельность;
- владение методами образовательной деятельности;
- подготовленность к продуктивной творческой деятельности в предметной области.

Нам представляется, что помимо глобального различия между уровнями образованности существует прямая непосредственная связь, которая схематично может быть представлена так:



Каковы же составляющие профессиональной компетенции студентов? Какова динамика развития профессиональной компетентности студентов? Что есть суть профессиональной компетенции студентов?

Концепция профессиональной компетентности студента опирается в своей основе на триаду:

семиосфера - духосфера - техносфера (Ю. Лотман, В. Зинченко, П.А. Флоренский, В.И. Вернадский), где:

- семиосфера - "система знаний, выраженных и существующих посредством разнообразных знаковых систем - языков";
- духосфера - чувства, эмоции, переживания;
- техносфера - умения, опыт.

Профессиональная компетенция студентов представляет собой комплекс взаимообусловленных аспектов деятельности, связанных с:

- аккумуляцией знаний, определяющих профессиональное ядро специалиста;
- аккумуляцией знаний, определяющих дополнительную альтернативную область;
- ориентацией на витальные и социальные ценности;
- развитием коммуникативно-прагматических качеств личности;
- совершенствованием селективности мотивационного срока при выборе вида деятельности.

Статья поступила в редакцию 20.12.99г.