УДК 371.3
ББК Ч421.22

С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев

Екатеринбург

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАРШРУТА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

ГСНТИ 14.25.01
Код ВАК 13.00.01

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общее образование; педагогическая поддержка профессионального самоопределения; образовательно-профессиональный маршрут; компетентностный подход.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема помощи молодежи в профессиональном самоопределении в контексте компетентностного подхода. Внимание читателя обращают на мировые изменения в оценке результатов общего образования, предлагается формировать те компетенции, которые необходимы ученику для построения своего будущего после школы. Кроме того, рассматривается возможность оценки сформированности этих компетенций.

S. N.Chistyakova, N. F.Rodichev

Ekaterinburg

PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF TEENAGERS TO PROJECTING EDUCATIONAL VOCATIONAL ITINERARY IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

KEY WORDS: general education; pedagogical support of vocational self-determination; educational and vocational itinerary; competence building approach.

ABSTRACT. The authors depict the problem of vocational guidance of youth in the context of the competence building approach. They call the readers' attention to the worldwide changes in evaluating the results of the general education and offer to fetch out among the students' competencies those which are important to project their future after schooling. Besides, they consider the possible approaches to the evaluation of the maturity of these competencies.

В последние десятилетия ученые, политики, бизнесмены, общественные деятели как нашей, так и других стран, констатируют ряд принципиальных изменений в организации человеческой жизни, объясняя их сменой культурных эпох, переходом к новому способу построения и воспроизводства культурных ценностей. Становление нового («постиндустриального», «информационного», «сетевого», «инновационного») типа культуры отражается на изменении методологических, теоретических, технологических приоритетов в образовании в целом и на состоянии проблемы подготовки будущих выпускников к профессиональной и другой социально востребованной деятельности в частности.

Среди значимых для решения профориентационных проблем черт

© Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф., 2011

новой культурно-исторической ситуации можно отметить следующие:

– движение от отраслевого характера общественного и промышленного производства к интегративному, нелинейному, мозаичному (сложенному из множества соприкасающихся, но не образующих устойчивых конструкций частей);
– форсированное изменение типа коммуникации на всех уровнях (личностном, корпоративном, государственном), необходимость выстраивать диалогические толерантные отношения как между людьми, так и между различными социальными, профессиональными, этническими группами;
– новые требования к личностным качествам участника общественного и промышленного производства — гибкость в способах мышления и действия, вероятностное мироощущение, полипозиционность суждений, способность оперативно реагировать на инновации и использовать их в своей деятельности;
– появление нового субъекта культуры (в том числе технологической и профессиональной), который обладает выраженной способностью к рефлексии, самоорганизации, автономности.

Образование, с одной стороны, является подсистемой культуры и создается ею, отражая в себе все ее признаки. С другой — образование выступает одним из основных механизмов развития культуры, поэтому кризис образования является как следствием общекультурных изменений в мире, так и тормозом этих изменений. Уже сложившаяся за рубежом и оказывающая сильное влияние на нашу страну новая культурная ситуация демонстрирует новый социально-педагогический идеал.

В новой культурной ситуации изменяются представления о том, что представляет собой образованность человека. Так, образованный человек начала XXI века обладает высоким уровнем мыслительной и деятельностной гибкости, способен к самостоятельному и конструктивному выбору в различных ситуациях с той или иной степенью неопределенности, способен ориентироваться и самореализовываться в разных социальных средах, не проявляет социальной и гражданской инфантильности.

В этих условиях, несмотря на то, что система образования функционирует в традициях уходящего индустриального общества, неизбежность появления и развития в педагогической теории и практике компетентностного подхода стала очевидной и представляет собой в первую очередь ответ на вызов времени.

Поскольку проблема педагогической поддержки профессионального самоопределения подростка и проектирования им образовательно-профессионального маршрута является важнейшей составляющей содержания образования, это также, в свою очередь, требует внесения соответствующих корректив не только в само содержание, но и в критериально-оценочный аппарат профессиональной ориентации молодежи.

К настоящему времени в публикациях зарубежных и отечественных авторов (Дж. Равен, В. Гутмахер, К. Скала, В. А. Болотов, В. В. Сериков, И. А. Зимняя, А. Г.Каспржак, В. В. Краевский, А. В. Хуторской, В. Байденко, П. В. Беспалов, А. К. Маркова, Ю. Г. Татур и др.) частично обозначены «концептуальные координаты» компетентностного подхода, но в первую очередь заявлена главная его интенция — усилить практическую ориентацию образования, выйдя за пределы ограничений «зуновского» понимания результатов образования.

Существующие определения понятия «компетенция» имеют больше сходств между собой, чем определения слова «компетентность», и в целом отвечают пониманию различных оттенков его трактовки как «соответствия вменённому». Использование слова «компетентность» носит более размытый характер и служит для лексического оформления новых образовательных результатов, ранее недостижимых в массовой практике общего образования или невостребованных его «заказчиками».

В качестве признаков «компетентности» как общеобразовательного результата, отличающих его от знаний, умений, навыков, функциональной

грамотности, чаще всего называют готовность к решению неалгоритмических задач и преодолению проблем, координации внутренних и внешних ресурсов, достраиванию знаний, умений и навыков до их проявления в конкретной ситуации, переносимости компетентностей на разные типы проблем.

Слово «компетентность», на наш взгляд, в большей степени употребимо в практике общего образования, однако весьма часто наблюдается синонимическое употребление слов «компетенция» и «компетентность» или разнобой в их использовании. В рамках обсуждаемой проблемы нам представляется целесообразным жестко не фиксировать одно «правильное» определение компетентностей (компетенций) в общем образовании, а, руководствуясь их основными признаками, определить возможности и границы использования данных терминов в практике педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения. (Поэтому в дальнейшем тексте допус-кается совместное использование обоих терминов: «компетентность / компетенция».)

Начало использования в научной практике термина «компетентность (компетенция)» принято возводить к исследованиям американского лингвиста Н. Хомского [1]. Хомский сформулировал понятие компетенции применительно к теории языка. Он отмечал, что «...мы проводим фундаментальное различие между знанием своего языка говорящим — слушающим и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях)».

Исследователи, обращавшиеся к проблемам компетентностей (компетенций) в профессиональном образовании [3] условно выделяют три этапа становления компетентностного подхода в образовании. Первый этап (1960—1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат зарубежных исследователей категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. Второй этап (1970—1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку, 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», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. В СССР выходит книга Н. В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения», где впервые компетентность рассматривается как «интегративное свойство личности» (а также книга психолога Л. А. Петровской «Компетентность в общении»). Для последующего, третьего этапа в нашей стране свойственно, в первую очередь, появление работ А. К. Марковой и Л. М. Митиной, демонстрирующих расширение возможности применения понятия для целей как профессионального, так и общего среднего образования, а также возникновение ряда дискуссий между представителями науки, образования, бизнеса и общественности о границах использования компетентностного подхода в применении к решению общеобразовательных задач.

В ходе этих дискуссий их участники пытались обнаружить пути преодоления следующих противоречий между консервативным содержанием образования и новыми целями образования (обусловленными процессами глобализации, интернационализации, новыми тенденциями в экономике, политике, новыми требованиями родителей и работодателей); изменениями в организации образования (сетевые типы учебных заведений; новые формы оценивания достижений учащихся, новые технологии преподавания и т. п.); возможностями, которые могут предоставить информационные технологии.

Для каждой из стран, рано или поздно начавших употреблять термин «компетентность (компетенция)» в применении к процессу и результату общего образования, была свойственна своя история осмысления компетентностного подхода.

Так, в Великобритании в течение ряда лет шла большая серия круглых

столов, где профессиональная сфера пыталась предъявить свои требования сфере общеобразовательной, а общий список компетентностей и подходы к их измерению обсуждались Парламентом Великобритании.

Ряд европейских стран при проектировании аналогичного инструмента национальной образовательной политики руководствовался итогами симпозиума, созванного в середине 90-х гг. Советом Европы, на котором был принят список компетентностей, которыми должны владеть все выпускники европейских общеобразовательных учреждений.

В России компетентностный подход активно разрабатывался «снизу» во многих отечественных инновационных школах, где были сформулированы основные положения о возможности его реализации в общеобразовательной практике (например, классификация «универсальных умений», предложенная А. Н. Тубельским и его коллегами в московском НПО «Школа самоопределения»).

«Сверху» нормативное закрепление термина «компетентность (компетенция)» в нашей стране произошло благодаря «Стратегии модернизации российского образования на период до 2010 г.», которая декларировала, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования». Ключевые компетенции были заявлены и объектом экспериментальной работы, организованной в соответствии с приоритетами данной концепции: «основной целью широкомасштабного эксперимента по модернизации содержания образовательных программ должна стать практическая отработка механизмов формирования у будущего выпускника средней школы набора ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах [4]».

И. Д. Фрумин выделяет следующие основные направления реализации компетентностного подхода в применении к общему образованию: ключевые компетентности; обобщенные предметные умения; прикладные предметные умения; жизненные навыки. Примеры формирования ключевых компетентностей в общеобразовательной школе — развитие умений понимания и интерпретации текстов, обработки «зашумленной» информации из неоднородных источников, действий в группе. Формирование обобщенных умений предметного характера — становление способностей оценивать произведения искусства — для музыки или изобразительного искусства; понимание иноязычной речи — для иностранного языка; умение интерпретировать таблицы и диаграммы — для математики и т. д. Следующее направление реализации компетентностного подхода — усиление прикладного, «пользовательского» характера общего образования (в том числе и предметного обучения): для обеспечения «отдаленного эффекта» школьного образования все, что изучается, должно быть приложимо, включено в процесс употребления (издавна использовавшийся термин Н. Хомского). Наконец, еще одна линия реализации компетентностного подхода - обновление содержания образования для решения задачи овладения «жизненными навыками» (умение считать деньги, писать простые документы, пользоваться современными информационными инструментами и т. д.). При этом «ключевые компетентности принципиально связаны с решением неалгоритмизуемых задач и обладают свойством переносимости на разные предметности, а попытки свести их к сумме обобщенных умений и навыков выхолащивают сами идеи «переносимости» и неалгоритмичности. Соответственно, по И. Д. Фрумину, более рациональный подход к этому вопросу состоит не в том, чтобы выбрать компетентность или навыки, а в том, чтобы увидеть связь между ними, способ дополнения «навыковой» составляющей «компетентностями» [5].

В контексте педагогической поддержки социально-профессионального самоопределения актуальным является

представление о превращении современных профессий в краткосрочные «пакеты компетенций» [2], о востребованности на рынке труда не знаний как таковых, а способности выполнять определенные функции либо решать неалгоритмические задачи. Все больше наших современников создают собственную, персональную мозаичную профессиональную модель, а не только встраиваются в сложившиеся профессиональные структуры.

В условиях существенной деформации рынка труда (постиндустриальные изменения, демографически-миграционные сдвиги) и услуг профессионального образования (появление феномена «общего высшего образования», изменения в структуре этапов профессионального самоопределения, массовое распространение e-learning (в узком смысле — процесс обучения в электронной форме через сеть Интернет с использованием систем управления обучением. В более широком контексте употребление понятия E-learning предполагает создание новой философии образования, порожденной новыми технологиями коммуникации, когда технологическая инновация перерастает в педагогическую, деформируя цели и ценности образования в целом) как инструмента профессионального роста) одним из наиболее значимых вопросов, касающихся формирования компетентностей, значимых для профессионального самоопределения, является следующий: возможна ли трансформация устоявшихся содержания, форм и методов профессиональной ориентации и технологического образования школьников под требования компетентностного подхода, либо для получения новых образовательных результатов необходимо более радикальное обновление?

Педагогическая поддержка, по Н. Б. Крыловой, предполагает прежде всего согласование педагогически предопределенного со спонтанным, случайным, непредвиденным, в ходе ее реализации педагогу приходится сталкиваться не только с поступательным движением вперед, но также с возвратными движениями, забеганием вперед, рывками в сторону.

Не исключено, что и связь школы и рынка труда в изменяющемся обществе приобретает иной характер. При этом школа в меньшей степени, нежели раньше, выполняет роль буфера между находящимися в хронологической последовательности общим образованием и трудовым становлением. Одновременно возрастает значимость ее как инструмента, обеспечивающего формирование у подростка способности соорганизовывать и координировать ресурсы формального, неформального и информального образования для целей проектирования собственного образовательно-профессионального маршрута.

Данное предположение может быть проиллюстрировано схемой.

Можно предположить, что основной компетентностью, значимой для социально-профессионального самоопределения будущего выпускника школы, является способность к созданию собственного продукта, значимого для проектирования персонального послешкольного образовательно-профессионального маршрута. (Под продуктом в данном случае понимается овеществленный, воспринимаемый другими итог практической работы учащегося (с использованием ресурсов профессионально-производственной и социокультурной среды), проводившейся в про-цессе группового взаимодействия с использованием инструентов рефлексивного осмысления ее процесса и результата.)

Такое понимание компетентности, значимой для социально-профессионального самоопределения подростка, может быть конкретизировано, как:

– рефлексивная компетенция — способность осознавать, прогнозировать и планировать свои профориентационно значимые действия;
– социальная компетентность — способность действовать в социуме (проектируя и реализуя персональный образовательно-профессиональный маршрут);
– коммуникативная компетентность — способность вступать в коммуникацию с представителями социокультурного и профессионально-производственного окружения (проектируя

и реализуя персональный, образовательно-профессиональный маршрут);
– предметная компетентность — способность анализировать и интерпретировать изучаемое содержание общего среднего образования в контексте образовательно-профессиональных маршрутов (представителей социокультурного и профессионально-производственного окружения, воображаемых и реальных сверстников, собственного маршрута).

Внешними критериями готовности подростка к профессиональному самоопределению выступают:

– сформированность мотивационно-потребностных компонентов;
– необходимый уровень информированности о способах решения профориентационных проблем;
– наличие профориентационно значимого деятельностно-практического опыта.

Интегрируя «компетентностную» и «профориентационную» структуру готовности подростков к проектированию послешкольного будущего, мы получаем следующую примерную матрицу результатов поддержки профессионального самоопределения подростков.

Таблица

Готовность подростков к профессиональному самоопределению

Ключевые компетентности	Критерии готовности подростков к профессиональному самоопределению		
	Мотивация и потребности	Информированность	Опыт деятельности
Рефлексивная компетентность	Потребность в самостоятельном выборе, в образовательной и профессиональной самоидентификации, в конструировании версий продолжения образования и профессионального самопродвижения	Результат не определен	Результат не определен
Социальная компетентность	Готовность оценивать собственную позицию с позицией ее адекватности ожиданиям представителей рынка труда и рынка услуг профессионального образования, наличие позитивного отношения к преодолению проблем социализации	Выраженность умений/навыков работы с источниками информации и информационными инструментами, необходимыми для выработки позиции, адекватной ожиданиям представителей рынка труда и рынка услуг профессионального образования	Готовность преодолевать дефицит опыта проектирования образовательно-профессионального маршрута в контексте ожиданий представителей рынка труда и рынка услуг профессионального образования
Коммуникативная компетентность	Позитивное отношение к ситуации преодоления проблем в профориентационно значимой коммуникации (в том числе с потенциальными помощниками и защитниками)	Выраженность умений/навыков работы с источниками информации и информационными инструментами, значимых в построении адекватной профориентационно значимой коммуникации (в том числе с потенциальными помощниками и защитниками)	Наличие представлений о личных ограничителях в коммуникации, значимой для проектирования послешкольного будущего, об их источниках и путях их преодоления
Предметная компетентность	Выраженность мотивов продолжения образования, инициатив распознавания в содержании обучения элементов, значимых для создания продукта (в понимании представителей «продуктивного обучения»)	Выраженность умений и навыков работы с источниками информации и информационными инструментами, значимых для создания продукта, представлений об индивидуальных особенностях, позволяющих создавать оригинальные продукты в процессе обучения в общеобразовательных учреждениях	Готовность преодолевать дефицит представлений о личных ограничителях в создании продуктов, об их источниках и путях их преодоления

Таким образом, рассмотрение проблемы формирования у подростков готовности к образовательно-профессиональному маршруту в контексте компетентностного подхода демонстрирует необходимость изменения содержания образования с учетом происходящих цивилизационных изменений. Однако для того, чтобы такие изменения оказались востребованными и реализованными в массовой практике, необходимо учитывать специфику компетентностей: педагогов — в вопросах поддержки профессионального самоопределения будущих выпускников; представителей территориальных администраций, бизнеса, общественности — в вопросах профориентационно значимого социального партнерства со школой; представителей региональной и федеральной образовательной политики — в вопросах согласования ее с политикой кадровой (включая вопросы общественно-государственного управления общим образованием).

ЛИТЕРАТУРА

1. БАЙДЕНКО В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. БАЙДЕНКО В. И. Компетенции в профессиональном образовании : (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11.
3. ЗИМНЯЯ И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ процесс в начальной, основной и старшей школе : рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. М. : Мин-во образ. РФ, 2001.
5. ФРУМИН И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования. Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление : материалы 9-й науч.-практ. конф. / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина