

«Европейская интеграция высшего образования»,
Хорватия, 25 июля - 1 августа 2012 г.

Педагогические науки

**ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ
СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Девятловский Д.Н.

*Лесосибирский филиал Сибирского государственного
технологического университета, Лесосибирск,
e-mail: devyatlovskiy@mail.ru*

В настоящее время повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только для России, но и для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, переосмыслением цели и результата образования.

В рамках Болонского процесса Российское высшее образование осуществляет реформы, направленные на интеграцию российских университетов в международное образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций. В ряде западноевропейских систем профессионального образования и подготовки (VET) принято выражение «обучение на основе компетенций». В российской образовательной системе укоренился термин «компетентностный подход».

Компетентностный подход выступает как альтернатива односторонне-когнитивному, предметно-знаниевому обучению, неэффективность которых обусловлена, прежде всего, интеграционными процессами во всех сферах жизни общества и быстрым устареванием информации, поэтому «восстановление нарушенного равновесия между образованием и жизнью видится в смещении конечной цели образования со знаний на интегральные деятельность-практические умения – компетенности» [1, С. 5].

О.Е. Лебедев рассматривает компетентностный подход в контексте общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. При этом к числу таких принципов он относит: смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах; содержание образования представляет собой дидактически адаптированный опыт решения познавательных, мировоззренческих и иных проблем; смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, организаторских и иных проблем; оценка образовательных результатов

основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения [2].

Ряд исследователей Л.С. Илюшин, Н.Ф. Радионова, Т.В. Ильина и другие определяют компетентностный подход как основу новой образовательной практики модернизации российского образования, который предполагает использование таких интегративных категорий как: готовность к решению задач; адекватное меняющемуся контексту применение знаний умений и навыков; ориентация на самооценку в образовательном взаимодействии [3].

По мнению Н.А. Баевой, компетентностный подход ориентирован на результат образования, выраженный в форме компетенций. Он позволяет обеспечить общесистемный сдвиг системы профессионального образования в сторону запросов современного общества и экономики: адаптируемости выпускников в условиях нарастающего динамизма и неопределенности рынка труда, умения мыслить различными сценариями, действовать с учетом различных альтернатив, находить пути и принимать решения, генерировать идеи, а также осуществлять их подготовку как активных субъектов новой образовательной парадигмы [4].

Таким образом, компетентностный подход в обучении – это подход, акцентирующий внимание на результатах образования, которые признаются значимыми и за пределами системы образования. Важнейшей целью этого подхода является формирование способности и готовности будущего специалиста успешно действовать в различных ситуациях. Реализация данного подхода в вузе способствует подготовке квалифицированного, конкурентоспособного на рынке труда специалиста, способного к успешной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, профессиональной мобильности.

Базовыми понятиями компетентностного подхода являются компетенция и компетентность. В.И. Байденко определяет компетенцию как способность делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды [5].

А.В. Хуторской характеризует компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов

и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – есть владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [6, С. 60].

Рассматривая компетентностный подход, М.А. Холодная обращает внимание на то, что в процессе образования наряду с ЗУНами развивается еще и компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность склада ума личности. Она различает знающего и компетентного человека. Компетентного человека характеризует следующее: разнообразие знаний, артикулированность, гибкость, быстрота актуализации, возможность применения в широком спектре ситуаций, выделенность ключевых элементов, категориальный характер, владение декларативным и процедурным знанием, наличие знаний о собственном знании [7].

По мнению ряда ученых (Ф.Г. Арсланов, Ю.В. Соловьева и другие) ключевым элементом компетенции являются умения. По мнению Ф.Г. Арсланова и Ю.В. Соловьевой компетенция складывается из определенных умений. Таковыми являются:

– когнитивные (познавательные) умения: целенаправленно добывать знания необходимые для полноценного обеспечения своей трудовой деятельности; добывать новые знания на основе анализа собственной деятельности; изучать приемы труда для максимального овладения профессией;

– проектировочные умения: разрабатывать перспективные планы профессионального и личностного саморазвития; определять наиболее рациональные виды, приемы и эффективные методы труда и технологии производства; прогнозировать желаемые результаты профессиональной деятельности; определить эффективность своей профессиональной деятельности и перспективность ее развития;

– коммуникативные умения: устанавливать оптимальные взаимоотношения с членами учебного, педагогического и трудового коллектива; излагать свои мысли четко, логично, убедительно, образно, доступно; соблюдать распорядок дня и установленные правила поведения на рабочем месте; проявлять эмоциональную сдержанность в любых ситуациях;

– организаторские умения: организовать свою деятельность; организовать трудовую деятельность; организовать свое рабочее место; отвечать за свои поступки.

– аксиологические умения: оценивать труд окружающих; оценивать ценность оборудования.

При этом ученые выделяют следующие компоненты компетенции: умение планировать свою будущую деятельность, определить ее результаты, производственные последствия; умение наблюдать; умение управлять производством [8].

Таким образом, компетентностный подход в образовании предполагает освоение обучающимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причем особое значение придается умениям, позволяющим действовать в новых, неопределенных, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Фактически речь идет о некоторой группе праксиологических умений обучающихся.

Обобщая результаты анализа научной литературы, необходимо отметить, что определение понятия «компетенция» многокомпонентно. Сам по себе ни один из компонентов (знания, навыки, установки и т.д.) не является компетенцией по отношению к деятельности специалиста, а является лишь одним из ее элементов. Однако когда говорим о компетенции, то, прежде всего, ставим вопрос о том, что необходимо уметь делать, чтобы успешно совершать деятельность и реализоваться в ней. В этом нами видится необходимостью освоения умений как компонентов компетенций.

Обобщая выше представленный анализ сущности компетентностного подхода, его основных понятий можно резюмировать, что умения – ключевой компонент компетенции будущих специалистов.

Далее возникает важный вопрос о том, какое отношение имеют к данному подходу праксиологические умения как умения, обеспечивающие успешность профессиональной деятельности. Ответ на данный вопрос вполне очевиден – это комплекс умений, входящий в компетенцию будущего специалиста, которые определяют успешность его деятельности в профессиональной сфере и на рынке труда. Данные выводы подтверждает классификация компетенций в сфере профессионального образования [6]. Согласно данной классификации компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, общие компетенции приобретают особо важное значение. Обе группы соотносятся с двумя рядами требований: требованиями к академической подготовленности и требованиями к профессиональной подготовленности. Как указывает В.И. Байденко, среди общих компетенций наиболее востребованы следующие: умение применять знания на практике; умение работать в команде; мобильность, максимальная адаптивность; умение ориентироваться в быстро меняющихся условиях; умение работать на компьютере; умение перерабатывать большие

объемы информации и вычленять главное (анализ информации); умение и желание постоянно учиться, желание совершенствоваться в любой области; способности к нестандартным решениям [6].

Таким образом, в представленных общих компетенциях прослеживается некоторая совокупность праксиологических умений, что дает основание рассматривать праксиологические умения как компонент компетенции будущего специалиста.

Список литературы

1. Андреев А.А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. – 2005. – №2. – С. 3–11.
2. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.
3. Радионова Н. Ф. Оценка эффективности реализации программ дополнительного образования детей: компетент-

ностный подход / Н.Ф. Радионова, М.Р. Катунова. – СПб.: Изд-во ГОУ «СПб ГДТЮ», 2005. – 64 с.

4. Баева Н.А. Компетентностный подход к профессиональному обучению – основа качественной подготовки будущих учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedsovet.org>.

5. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методические и методологические вопросы). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

7. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

8. Арсланов Ф.Г. Компетентностный подход в процессе профессиональной подготовки в учреждениях начального профессионального образования [Электронный ресурс] / Ф.Г. Арсланов, Ю.В. Соловьева. – Режим доступа: http://www.orenipk.ru/rmo_2007/RMO_prof/3_5/3_3_prof.htm.

«Иновационные технологии в высшем и профессиональном образовании», Испания (Коста дель Азаар), 2-9 августа 2012 г.

Исторические науки

ВОСТОЧНОЕ МОНЕТНОЕ СЕРЕБРО: ДНЕПР, ДЕСНА (860-899 ГГ.)

Петров И.В.

*Санкт-Петербургский университет
управления и экономики, Санкт-Петербург,
e-mail: ladoga036@mail.ru*

В 860–870-е гг. на Днепро-Деснинском денежном рынке наблюдается выпадение 2 кладов (Моисеево, 866–869 гг.; Погребное, 875/876 г.; 325 экз.) и отдельно поднятой монеты (Липинское, 865 г.). Таким образом, в 825–859 гг. выпадает 1 экз.; в 860–870-е гг. – 326 экз. Эти показатели существенно уступают показателям 800–824 гг. (977 экз.).

Количество монет в первом кладе не превышает 100 экз. (Моисеево, 866–869 гг. – 30 экз.); во втором – более сотни дирхемов (Погребное, 875/876 г. – 295 экз.). Среднее количество монет в кладе – 162,5 экз. (325:2). Обломки в выше-названных кладах отсутствуют. Зафиксированы монеты Омайядов, Аббасидов, Идрисидов, Тахиридов, Саффаринов, подражания дирхемам и византийские монеты; монеты сасанидского типа полностью исчезают.

Следовательно, Днепро-Деснинский денежный рынок в 860–870-е гг. переживает кризис обращения куфического дирхема:

- 1) из обращения выпадают целые районы;
- 2) даже там, где монетное обращение зафиксировано, оно не было интенсивным, в пользу чего свидетельствует базовый показатель –

среднее количество монет в кладе – 162,5 экз. – заведомо меньший аналогичных показателей большинства других рынков.

Следует полагать, что этот кризис обусловлен торговой блокадой южнорусского государства со стороны Хазарского каганата. Так, в Юакимовской летописи содержится сообщение о том, что Аскольд «собрав вои, повоева первее козар». Факт враждебных отношений Аскольда и Диры с сателлитами Хазарского Каганата подтверждается тремя известиями Никоновской летописи: во-первых, «в лето 6375... бысть въ Киеве гладь велий»; во-вторых, «в лето 6372 убиень бысть отъ Болгаръ Осколдовъ сынъ»; в третьих, «в лето 6375 избиша множество Печенегъ Осколдь и Дирь». Голод в Киеве, войны с хазарами, Волжскими Болгарами и степняками печенегами – вполне подходящая фон для торговой блокады державы Аскольды и Диры.

В течение следующих 2 десятилетий (880–890-е гг.) и вовсе выпадает только 1 клад: Полтава, 882/883 г. – 100 экз.

Список литературы

1. Петров И.В. Торговое право Древней Руси (VIII – начало XI в.). Торговые правоотношения и обращение Восточного монетного серебра на территории Древней Руси. – LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 496 с.

2. Петров И.В. Восточное монетное серебро: Днепр, Десна (до 825 г.) // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 5. – С. 116–117.

3. Петров И.В. Восточное монетное серебро: Днепр, Десна (825–859 гг.) // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – №6. – С. 28.