

- териалы IX съезда Российского Союза ректоров высших учебных заведений. Москва, 20 марта 2009 года.
8. См.: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. План действий по политике в области культуры в интересах развития: принят Межправительственной конференцией. Стокгольм, 8 апреля 1998 г. Источник: www.unesco.ru
 9. Петрова Э.И. Народная художественная культура в современных исследованиях // Сборник материалов конференции «Время культуры и культурного пространства». – М.: МГУКИ, 2000 / К вопросу об актуальности изучения народных праздников // Материалы научно-практической конференции «Духовная культура накануне нового столетия». – М.: МГУКИ, 1998.
 10. Пеньков Б.В. Инновации в международном образовательном дискурсе для российского общества // Сервис PLUS, 2009. – № 3. – С. 68-77.
 11. Преамбула Устава ЮНЕСКО. Источник: www.unesco.org
 12. Ткалич С.К. Инновационные формы образовательного сервиса в профессиональной подготовке студентов творческих специальностей. // Международная конференция «Инновационность научных исследований в текстильной и легкой промышленности». – М.: РосЗИТЛП, 2010. С. 196-200. Концептуально-компетентный подход к освоению ресурсного потенциала наследия в высшей школе // Вестник ГУУ. Май 2010 / Концептуальные основы изучения наследия многонациональной России на примере профессиональной подготовки дизайнеров // Вестник МГУКИ. – 2007, – № 6. – С. 81-85.
 13. Ткалич С.К. Региональная художественная константа в дизайн-образовании: Монография. – М., 2006. – 195 с. / Культурное наследие народов Севера в профессиональной подготовке специалиста-дизайнера: Монография. – М., 2006. – 139 с.
 14. Ткалич А.И. Этнохудожественные таксоны как информационный ресурс в развитии российского текстиля // Научный альманах «Текстильная промышленность». Июль, 2009. – С. 64-65 / Информационный ресурс в швейной индустрии // Швейная промышленность, 2009. № 2. – С. 32-34 / Консалтинг в социально-культурной сфере: Монография. – М., 2006.
 15. Филь М.С. Императивы государственной национальной политики в современной России. // Вестник Московского университета. Серия 2. Политические науки. – № 2, 2007.
 16. Этно-шоу А.Бартенева. Источник: Интернет-ресурс <http://www.gromko.ru>; 2006.

УДК 378.14.015.62

Федорова И.А.

Омский государственный педагогический университет

СТРУКТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ АСПЕКТЫ*

Аннотация. В статье рассматривается международный и отечественный взгляд на исследовательскую компетенцию как на один из основных результатов образования бакалавра. Автор раскрывает структуру исследовательской компетенции бакалавров образования и педагогики, характеризующуюся взаимовлиянием общих и предметно-специфических компетенций, входящих в ее состав, обосновывает модель комплексного развития исследовательской компетенции в системе профессиональной подготовки бакалавров образования и педагогики, подробно рассматривает ее компоненты и объясняет их взаимосвязь.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, общая и предметно-специфическая

компетенция, бакалавр педагогики и образования.

I. Fedorova

Omsk State Pedagogical University

THE STRUCTURE OF RESEARCH COMPETENCE OF BACHELORS OF EDUCATION AND PEDAGOGY: INTERNATIONAL AND RUSSIAN PERSPECTIVE

Abstract. The article considers the international and Russian perspective of the research competence as one of the main outcomes of Bachelor education. The author discloses the structure research competence of Bachelors of Education or Pedagogy, which is characterized by mutual interaction of generic and subject-specific competences included into it, presents the model of research competence of complex

* © Федорова И.А.

development and thoroughly analyses its components and their interrelations.

Key words: research competence, generic and subject-specific competence, Bachelor of Education and Pedagogy.

На современном этапе главной целью среднего образования является подготовка учащихся к жизни в эрудированном обществе, поэтому для развития у учащихся умения самостоятельного мотивированного поиска информации, применения эффективных стратегий её анализа (с целью получения нового знания и его использования для решения различных образовательных и жизненных задач), необходимо, чтобы современный педагог был высококлассным исследователем и использовал результаты своих научных изысканий и новейших исследований как для обеспечения условий развития исследовательской компетенции обучающихся, так и для своего непрерывного самообразования, то есть обладал исследовательской компетенцией.

В основе понятия *исследовательской компетенции* лежит базовая категория *компетенции*. Отечественные и зарубежные исследователи по-разному определяют структуру компетенции. Так, в общеевропейском проекте TUNING («настройка образовательных систем в Европе») понятие компетенции «включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание, как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание, как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой динамическое сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [9].

В глоссарии терминов рынка труда, а также разработок стандартов образовательных программ и учебных планов Европейского фонда образования *компетенция* определяется как способность делать что-либо хорошо или эффективно; соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; способность выполнять особые трудовые функции.

Данное определение компетенции дополняют Л. Спенсер и С. Спенсер, включая в него

личностную составляющую: компетенция, в понимании авторов, предстаёт в виде модели айсберга, где знания и навыки, которым сравнительно легко научить, составляют его видимую часть, тогда как личностные черты, мотивы и Я-концепция скрыты «под уровнем моря», поскольку их очень трудно развивать в процессе обучения [8].

С. Пэрри, развивая вышеупомянутую концепцию, различает «жёсткие» – относящиеся к профессионально-специфичным составляющим – знания и умения и – «мягкие» – характеризующие черты личности и её ценности. Однако автор не включает последнее определение *компетенции*, так как, по его мнению, несмотря на то, что «мягкие» компетенции оказывают влияние на выполнение деятельности, их нельзя развить в процессе обучения [7].

Дж. Равен считает, что компетенция состоит из большого числа компонентов, некоторые из которых относятся, скорее, к когнитивной сфере, другие – к эмоциональной, и эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения. По Дж. Равену, структурными компонентами любой компетентности являются когнитивная, мотивационно-ценностная, эмоционально-волевая составляющие, а также навыки и опыт поведения в ситуациях преодоления трудностей, обеспечивающие уверенность, и набор гибко адаптируемых способов поведения личности в профессиональной деятельности [4].

А. Чучалин придерживается мнения, что компетенция – это готовность (мотивация и личностные качества) проявить способности (знания, умения и опыт) для успешной профессиональной деятельности при наличии возможности (проблемная ситуация и ресурсы). Знания, умения и опыт их применения на практике являются составляющими результатов обучения. При этом знание рассматривается как результат усвоения информации, характеризуемый набором фактов, принципов, теорий и практик в соответствующей области рабочей или учебной деятельности. Умения – это способности применять знания для решения задач и проблем. Умения могут быть когнитивными (применение логического, интуитивного, творческого мышления) и практическими (навыки использования методик, материалов, механизмов, инструментов) [5].

Согласно определению И.А. Зимней, *компетенции* – это «некоторые внутренние по-

тенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях...» [2].

И.А. Зимняя выделяет следующие характеристики компетентности: а) готовность к проявлению компетентности (то есть мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления.

Поддерживая точку зрения И.А. Зимней, В.И. Байденко отмечает, что «компетенция» включает в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую стороны (результаты обучения, знания, умения, систему ценностных ориентаций). Автор определяет компетенцию как готовность и способность действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности [1].

Обобщая работы отечественных и зарубежных исследователей, мы приходим к выводу, что *компетенция* – это сложное психологическое новообразование, ядро которого составляют знания, а её доминантной характеристикой является способность актуализации комплекса знаний, умений и навыков, профессионального и жизненного опыта, профессионально-личностных качеств, ценностей и установок для решения познавательной или практической жизненной задачи. В структуру этого комплекса входят следующие компоненты:

- когнитивный (знание содержания компетентности);
- мотивационный (готовность к проявлению компетентности);
- ценностно-смысловой (ценностные ориентации);
- поведенческий (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях).

Мы поддерживаем точку зрения О.Е. Лебедева о том, что компетенция — это способность действовать в ситуации неопределён-

ности, которая поможет стать эффективным «сотрудником» в быстроменяющемся мире, – а также мнение А.С. Обухова, который указывает, что именно в ситуации неопределённости актуализируется исследовательская позиция [3], поэтому данная ситуация может быть решена путём исследовательской деятельности. А поскольку в рамках компетентностного подхода результаты образования «описываются на языке компетенций», то развитие исследовательской компетенции можно, в таком случае, считать одним из основных результатов образования бакалавра.

Для отечественной и зарубежной педагогической науки характерны разные понимания роли исследовательской компетенции в системе подготовки бакалавров образования и педагогики: как *предметно-специфической компетенции* для подготовки учителей (необходимой для осуществления «обязанности творить, искать, обновлять содержание и методы обучения, вести опытно-поисковую исследовательскую работу» (В.И. Загвязинский)) – которая официально закреплена в документах, в том числе в российском Законе «Об образовании» и в Примерном положении о средней общеобразовательной школе, – так и *общей компетенции* (межпредметной, ключевой), которая, по определению Д. Ришен и Л.Салганик, служит для достижения целей в различных контекстах, повышает значимость учения, стимулирует развитие продвинутых когнитивных умений, таких, как критическое и аналитическое мышление, и служит развитию до максимального уровня ценностей и отношений [6].

В проекте TUNING исследовательская компетенция рассматривается как общая системная компетенция, подразумевающая высокий уровень развития определённых инструментальных и межличностных компетенций. Ядром компетенции, по мнению исследователей проекта TUNING, являются знания, так как компетенции не могут «развиваться в вакууме». Поэтому общей стороной в европейском и отечественном понимании исследовательской компетенции являются когнитивные компетенции.

Опираясь на классификацию TUNING и на определение компетенции И.А. Зимней и учитывая понимание исследовательской компетенции как общей и предметно-специфической, мы разработали модель развития исследовательской компетенции в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогики и образования (рис. 1).

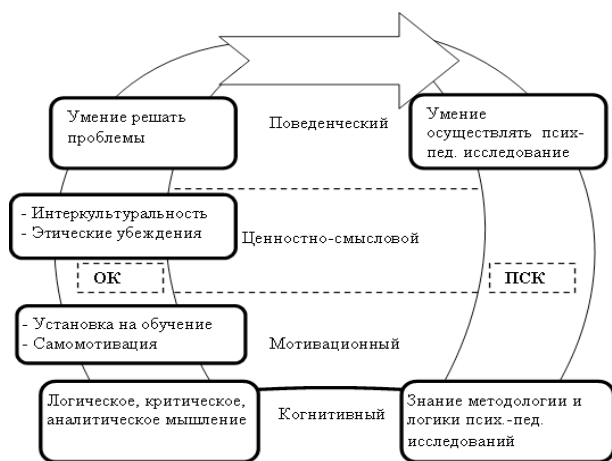


Рис. 1. Структура исследовательской компетенции бакалавров образования и педагогики.

Таким образом, исследовательская компетенция в системе профессиональной подготовки бакалавров образования и педагогики имеет сложную структуру, характеризующуюся взаимовлиянием общих и предметно-специфических компетенций, входящих в состав исследовательской компетенции. Ядром исследовательской компетенции является *когнитивный* компонент, который, с одной стороны, включает такие когнитивные умения, как: 1) *критическое мышление* (а) умение взвешивать последствия своих решений и менять своё поведение; б) умение оценивать и размышлять над жизненными ситуациями; в) умение принимать во внимание мнение других людей при формулировании собственных суждений; г) умение формулировать логичные, последовательные суждения; д) умение критично относиться к суждениям других людей, а именно – насколько эти суждения логичны и последовательны; е) умение отстаивать свои убеждения с помощью основополагающих теорий и ценностей), 2) *логическое мышление* (а) умение объяснять факторы и мотивы, определяющие реальную ситуацию или отдельный случай; б) умение обосновывать альтернативные решения для реальной ситуации или отдельного случая; в) умение выявлять причинно-следственные связи, объясняя ситуацию или отдельный случай; г) умение применять логический анализ, чтобы преодолеть сомнения и неопределенность в каждой реальной ситуации или случае; д) умение устанавливать новые связи между явлениями и на основе этого придти к новому ответу или формулировать новую гипотезу) и 3) *аналитическое мышление* (а) умение классифицировать информацию

по заданным категориям; б) умение интерпретировать таблицы, диаграммы, графики и делать по ним выводы; в) умение отделять главную информацию от второстепенной; г) умение видеть несоответствия в информации; д) умение использовать соответствующие методы анализа и интерпретировать результаты). С другой стороны – *знание методологии и логики психолого-педагогических исследований* (1) знание методов качественных и количественных исследований, их характеристик и особенностей; 2) знание этических принципов качественных исследований; 3) знание логики психолого-педагогического исследования). Общие компетенции обогащают содержание предметно-специфической компетенции за счёт *мотивационного* и *ценностно-смыслового* компонентов, которые повышают значимость исследовательской деятельности и способствуют личностному развитию студентов. Мотивационный компонент включает *установку на обучение* (1) умение задавать концептуальные вопросы по содержанию пройденного материала; 2) умение анализировать лекции и искать связи между элементами содержания, чтобы лучше понять изученное; 3) умение анализировать цели обучения, представленные преподавателем, и адаптировать их под собственные образовательные потребности; 4) умение строить эффективные стратегии обучения [6]) и *самотивацию* (1) умение анализировать свои достижения и ошибки, делать выводы о том, какими путями можно улучшить результаты; 2) стремление к качеству в работе; 3) проявление настойчивости в доведении работы до конца; 3) умение ставить перед собой цели, которые помогут в собственном профессиональном и личностном развитии).

Ценностно-смысловой компонент предполагает развитие *интеркультуральности* (умение и желание общаться с представителями других культур, узнавать причины культурных традиций, поведения других людей; поддержка социальной и культурной интеграции) и *этических убеждений* студентов (уважение к мнению других людей; стремление найти правду и добиться справедливости; стремление, чтобы собственные поступки не нарушали права человека).

Замыкает модель исследовательской компетенции студентов *поведенческий* компонент, включающий, с одной стороны, *умение решать проблемы* (1) умение задавать ключевые вопросы, чтобы определить проблему; 2) умение собирать и анализировать информа-

цию, чтобы решить проблему, руководствуясь не только субъективным мнением, но и фактами; 3) умение объяснять причины проблем; 4) умение строить эффективный план действий для решения проблемы; 5) умение разбивать сложную проблему на части и решать её по частям; 6) умение находить разные решения одной проблемы и оценивать риски и преимущества каждого из этих решений; 7) умение смотреть вперёд при решении проблемы, анализировать последствия в долгосрочной перспективе и определять решения; 8) умение решать проблемы/задачи в любых сферах жизни, применяя опыт, полученный на занятиях), с другой – предметно-специфические исследовательские умения (1) умение выделять проблему исследования; 2) умение формулировать гипотезу; 3) умение собирать соответствующие данные согласно цели исследования; 4) умение учитывать этические принципы в процессе качественного исследования; 5) умение строить своё исследование согласно структуре психолого-педагогических исследований; 6) умение использовать различные техники анализа качественных данных согласно цели исследования; 7) умение делать соответствующие выводы согласно цели исследования).

Таким образом, интегративная модель исследовательской компетенции представляет собой ориентир для комплексного развития исследовательской компетенции студентов в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогики и образования. Однако необходимо отметить, что прогресс в развитии исследовательской компетенции зависит также от того, насколько глубоко студенты проникают в суть суждений, явлений и свя-

зей между ними, насколько они мотивированы на поиск информации и создание нового знания, что обуславливает необходимость особой организации учебного процесса и погружения студентов в специально созданные учебные ситуации, активизирующие развитие как общих, так и предметно-специфических компетенций в составе исследовательской компетенции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Компетенция в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России, 2004. – № 11.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 22.
3. Обухов А.С. Исследовательская позиция личности // Школьные технологии. – 2007. – № 5.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М., 2001.
5. Чучалин А. Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускников. // Высшее образование в России. – № 10, 2008.
6. Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences. Aurelio Villa Sanchez. – University of Deusto, 2008.
7. Parry S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. Training, 1996. – 33. – P. 48-56.
8. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at work: models for superior performance. – New York [etc.]: John Wiley, 1993.
9. Tuning Educational Structures in Europe. Julia Gonzalez, Robert Wagenaar. – University of Deusto, 2003.

УДК 371.134

Юзефовичус Т.А.

Московский государственный
областной университет

ПРОБЛЕМА МИНИМИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ ОШИБОК УЧИТЕЛЕЙ*

Аннотация. Статья отражает результаты исследовательской работы по выявлению организационно-педагогических условий формирования культурно-речевого компонента

готовности учителей к осуществлению минимизации профессионально-педагогических ошибок.

Ключевые слова: культура речи учителя, культурно-речевая компетентность, профес-

* © Юзефовичус Т.А.