

А. А. Белимова

СОЦИАЛЬНЫЙ ОПЫТ ЛИЧНОСТИ КАК СОДЕРЖАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел
Российской Федерации имени И. Д. Путилина, г. Белгород, Россия*

Аннотация. В теории компетентностного подхода, лежащего в основе ФГОС ВО, нет определенности в содержании его базовых конструкторов, в частности социальной компетентности и ее соотношения с социальным опытом личности. В условиях разделенного российского общества социальный гомеостаз определяется созидательной социальной активностью граждан, способность и готовность к которой являются сущностью их социальной компетентности.

В статье выделяются три позиции ученых: Э. Ф. Зеер включает опыт деятельности в структуру компетентности, как Л. И. Берестова, Н. А. Рототаева и др., определяющие его как элемент компетенций, образующих социальную компетентность; И. А. Зимняя и пр., наделяя социальную компетентность надпредметностью, структурируют ее на основе совокупности других компетентностей, не выделяя социальный опыт; А. А. Вербицкий, Н. А. Рыбакина, Е. В. Коваленко и др. представляют компетенцию как образовательный результат в виде интегральной совокупности когнитивного, социального и рефлексивного видов индивидуального опыта.

Автором исследования установлено, что социальный опыт человека лежит в основе социальной компетентности и представлен опытом мировоззренческой деятельности, рефлексивного познания и субъектной регуляции социально значимой деятельности.

Ключевые слова: социальная компетентность, социальный опыт, компетентностный подход, структура, содержание.

Актуальность исследуемой проблемы. Исследование соотношения понятий «социальный опыт личности» и «социальная компетентность будущего специалиста» имеет существенное значение как для разработки теоретических концепций формирования этих базовых элементов компетентностного подхода в профессиональном образовании, так и для образовательной практики, где реализуются федеральные государственные стандарты, содержащие их в качестве образовательного результата.

Цель статьи заключается в определении результативно-целевого основания изменения личностно отчужденной образовательной модели предметно-центрированного процесса подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности и жизни в социуме, реализуемой без учета уже имеющегося у обучающегося социального опыта.

Материал и методика исследований. В качестве материала исследования выступали научные источники, отражающие современное состояние изученности в психологии и педагогике проблемы формирования социальной компетентности будущего специалиста в профессиональном образовании и ее соотношение с социальным опытом обучающегося. В изучении сущностных характеристик и содержания социальной компетентно-

© Белимова А. А., 2019

Белимова Алина Александровна – инспектор отделения планирования и контроля качества учебного процесса и практики учебного отдела Белгородского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации имени И. Д. Путилина, г. Белгород, Россия; e-mail: maxelina2009@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 12.02.2019

сти будущего специалиста и его социального опыта применялись общенаучные поисковые методы: теоретический анализ литературы, этимологический анализ ключевых терминов, сравнительный анализ научных теорий и концепций.

Результаты исследований и их обсуждение. Истоки кризиса современного российского образования заключаются в отставании темпов развития этого важнейшего социального института от темпов технологической революции, повлекшей глобальные качественные изменения производственных и социальных условий. Обществу и образованию необходимо не только адаптироваться к этим новым реалиям, но и обрести способность к опережающему эти изменения развитию. В. И. Слободчиков в качестве одного из важнейших оснований для преодоления системного кризиса национальной образовательной системы выделяет ее образовательную цель – антропологический идеал, образ выпускника как результат образования [10].

Российское общество как социальная структура, находящаяся в неравновесном, дезинтегрированном состоянии, испытывающая на себе внешнее неупорядоченное, разрушающее воздействие, в своей культурно-исторической природе стремится к достижению социального гомеостаза – состояния целостности, упорядоченности социальных процессов и деятельности, способных противостоять разрушительным факторам. Механизм социального гомеостаза универсален и двойственен: с одной стороны, он поддерживает в обществе гармонию его социальных элементов (социальных институтов и групп; граждан) и обеспечивает оптимальные условия их функционирования и жизнедеятельности, с другой – его динамичность обеспечивается созидательной активностью людей в направлении сохранения преемственности социальных отношений, восстановления разрушенного, устранения реальных и потенциальных угроз. Способность и готовность к такой активности и представляет собой социальная компетентность личности.

Принятие в качестве одной из целей высшего образования подготовки специалиста, способного и готового к эффективной профессиональной деятельности в социуме на основе формирования социальной компетентности, обуславливает поиск ответа на вопрос: «Каковы сущность, содержание и параметры социальной компетентности будущего профессионала в контексте образовательного результата?»

В силу своей комплексности, сложности и многоаспектности понятие «компетентность» в научной литературе характеризуется многовариативностью. И. А. Зимняя рассматривает ее как «основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обновленную социально-профессиональную деятельность человека» [5, с. 11], В. В. Краевский – как «качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной компетенцией» [8], А. С. Белкин – как «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [1, с. 204], Д. С. Ермаков – как «осмысленное владение теоретическими знаниями, умениями, способами принятия решений, нравственными нормами, ценностями, традициями, необходимыми для практической реализации конкретных видов деятельности и наиболее полной самореализации человека» [4, с. 10], А. М. Новиков – как «самостоятельно реализуемую способность в практической деятельности к решению жизненных проблем, основанную на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях» [9, с. 3], С. Г. Вершловский – как «интегральную характеристику, определяющую способность решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний, профессионального опыта и ценностей» [3, с. 108].

Базовые (основные) компетентности обеспечивают нормальную жизнь человека в социуме. Профессиональные и учебные компетентности формируются и проявляются, по мнению Э. Ф. Зеер, в видах человеческой деятельности, социальные компетентности обуславливают взаимодействие человека с обществом, социумом и другими людьми. Все

виды компетентностей (а их – весьма значительное количество) рассматриваются неоднозначно. Я. П. Алексеева, И. В. Ильина, Н. В. Карнаух, Ю. В. Варданын и многие другие ученые, исследующие проблемы профессионального образования, раскрывая различные их стороны, выводят на первый план или профессиональные компетенции (знания, опыт), или качества личности, или степень развитости профессионализма. Это же разночтение проявляется в трактовке социальной компетентности (Л. И. Берестова, В. А. Бездухов, П. В. Мишина, О. В. Правдина, Н. А. Рототаева).

Социальную компетентность все указанные авторы рассматривают либо как общее собирательное понятие социализации человека (Н. А. Рототаева), либо как свойства личности, обеспечивающие взаимодействие с социумом на основе отношения к себе, обществу, другим, деятельности (Г. И. Сивкова), либо как уверенный стиль поведения (В. Г. Ромек).

Многие исследователи социальной компетентности считают, что она проявляется в способности работать в команде, брать на себя ответственность, принимать решения, регулировать конфликтные ситуации, продуктивно взаимодействовать в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза (Е. В. Коваленко, О. А. Соколова). По мнению И. А. Зимней, она характеризуется многофункциональностью, надпредметностью и междисциплинарностью, включает в себя такие компетентности, как здоровьесбережения, гражданственности, информационно-технологическую, социального взаимодействия, общения.

Как же решается проблема содержания социальной компетенции в зарубежной педагогике? В западной педагогической теории, в отличие от российской, понятие «компетентность» адекватно понятию «компетенция», а «воспитание» входит в понятие «обучение». В силу этого образовательный результат описывается набором компетенций, осваиваемых учащимся в результате обучения. В новом тысячелетии идет активный поиск наиболее важных компетенций, обеспечивающих успешность жизни человека, его активное участие в жизни общества и адекватное реагирование на вызовы современности. Отсчет результативности этого поиска ведется от запуска в 1998 г. Международной программы «Определение и выбор компетенций (DeSeCo): теоретические и концептуальные основы» под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) [11], главной задачей которой стала разработка концепции развития ключевых компетенций человека в процессе непрерывного образования. Важной особенностью этой исследовательской программы являлся ее междисциплинарный характер с обращением к авторитетному мнению специалистов-антропологов, психологов, экономистов, социологов и философов. Это позволило выделить различные основания для выбора ключевых компетенций: инвариантные особенности в разнообразии культуры, способах существования человека, то есть философское основание (Canto-Sperber, Dupuy, 2001); самостоятельность, активность и адаптивность человека в физическом, социальном и культурном мирах (социально-психологическое основание, Haste, 2001); благодаря каким компетенциям человек может защитить свои права и автономию в обществе (социологическое основание, Perrenoud, 2001); успешность работников на рынке труда (экономическое основание, Levy, Mumane, 2001).

С учетом указанных оснований и концептуальных критериев идентификации индивидуальных компетенций, в процессе широкой международной дискуссии была определена их триадная структура, объединяющая девять «ключевых компетенций, определяющих потенциальную способность: *действуя автономно, самостоятельно, защищать и утверждать свои права, интересы, ограничения (возможности, способности) и потребности, принимать на себя ответственность; создавать и реализовывать жизненные планы и личные проекты; действовать в рамках широкого контекста; действуя интерактивно, в интерактивном режиме, использовать язык, символы и тексты; ... информацию; ... новые технологии; действуя в социуме (в социально гетерогенных группах), устанавливать отношения с другими людьми; способствовать сотрудничеству; ... управлять и разрешать конфликты*» [11].

Их системная целостность, по мнению разработчиков, заключается в интеграции внешних требований, индивидуальных признаков и контекста. В качестве доминирующего фактора, определяющего внутреннюю структуру компетенции, выступают внешнее требование, спрос, функция. Как системная характеристика ментальных структур способностей, возможностей и соотношений индивидуума, компетенция включает в себя знания, предметные и процессуальные навыки, оценочное отношение, ценностные ориентации, мотивационные и иные личностно-деятельностные компоненты, влияющие на успешность социально значимой деятельности. Такой широкий спектр личностных характеристик в составе компетенции порождает необходимость их привязки к деятельностному контексту.

Компетенцию как конструкт компетентностного подхода С. И. Змеев определяет так: «Это в первую очередь объективные требования к человеку, выполняющему определенный вид деятельности, зафиксированный в профессиограмме, либо, точнее, в модели деятельности субъекта определенного вида деятельности, основанные на необходимости знаний, навыков, личностных качеств и ценностных отношениях» [6, с. 72].

Внятное структурирование социальной компетентности будущего специалиста возможно, по нашему мнению, на основе принципа многомерного моделирования этого новообразования в системе координат личности и деятельности. В качестве инновационного решения проблемы структуры компетенции следует рассматривать идею А. А. Вербицкого и Н. А. Рыбакиной о компетенции как образовательном результате, представленном интегральной совокупностью, системой трех видов индивидуального опыта личности: когнитивного, социального и рефлексивного [2, с. 11]. По мнению Е. В. Коваленко, именно опыт «как совокупность форм и способов бытия, деятельности и общности, аккумулярованных в сознании субъекта, как результат его практикования в социуме» [7, с. 356] является основой принимаемых и выполняемых регулятивных решений.

При контекстно-компетентностном подходе целью образовательного процесса в вузе является не только обретение необходимых знаний, умений, навыков, но и овладение системой способов решения жизненных и профессиональных проблем, организации и регуляции своей деятельности, а также координации совместной деятельности.

А. А. Вербицким разработаны конкретные направления формирования компетенций у студентов вуза при реализации в педагогическом процессе компетентностного подхода. Одно из направлений заключается в создании психологических, педагогических, социологических, культурологических и методических условий трансформации учебно-воспитательной деятельности в вузе в общекультурную и профессиональную с формированием востребованных потребностей, мотивов, целей, поступков, средств и результатов, интегративных по содержанию и способам деятельности компетенций.

Согласно ФГОС ВО, компетентности в высшем образовании – это совокупность наполняющих их общекультурных и профессиональных компетенций. Поэтому в противоположность исторически традиционному знаниевому подходу, «предметоцентризму», В. В. Краевским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, А. М. Новиковым была выдвинута и разработана концепция культурологического подхода, требующая по всем учебным дисциплинам в профессиональном образовании рассматривать содержание как педагогически адаптированный социальный опыт человечества [9, с. 3]. Именно на основе социокультурного содержания образования формируются общекультурные и профессиональные компетенции будущих специалистов.

Сравнительный анализ представлений об особенностях компетентностного подхода в российской и зарубежной теории образования позволил нам определить содержание социальной компетентности будущего специалиста сферы культуры. Мы исходим из ее трехкомпонентной структуры, отражающей индивидуальный социальный опыт обучающегося и направленность его развития. Социальная компетентность включает в себя

три группы ключевых компетенций: *мировоззренческие* (опыт мировоззренческой деятельности, обеспечивающий ценностно-смысловое самоопределение личности в социальном мире), *социально-когнитивные* (интеллектуальный и рефлексивный опыт познания социальной ситуации) и *социально-регулятивные* (опыт субъектной организации собственной деятельности и соорганизации совместной деятельности). Эти ключевые компетенции, по нашему мнению, соответствуют основным требованиям, предъявляемым к личности специалиста будущего: субъектности, рефлексивности и со-бытийности.

Каждый из компонентов выполняет свою функцию в социально значимой профессиональной деятельности, независимо от ее предметного содержания: социальной ориентации, социального понимания, регуляции социального поведения (совместной деятельности).

Для представления этих ключевых компетенций в технологически приемлемой для организации образовательного процесса форме они нуждаются в дальнейшей детализации до уровня дескрипторов (признаков проявления) и увязки каждого дескриптора с результатами реализации учебных программ, модулей, курсов, дисциплин. Одна из наиболее сложных проблем проектирования процесса формирования социальной компетентности будущего специалиста – описание программ и модулей в терминах результатов обучения. В традиционном образовательном процессе преподаватель выбирает содержание учебной дисциплины, планирует методы ее преподавания и оценивания. Он формулирует цель программы, исходя из собственных намерений познакомить обучающихся с новой информацией, дать общее представление и т. д. Это подход центрирования на преподавателе. Для эффективного формирования социальной компетентности будущего специалиста необходим «студентоцентрированный» подход, позволяющий ориентироваться в выборе содержания обучения на то, что сможет делать обучающийся в учебной деятельности.

Резюме. Неоднозначность точек зрения исследователей на проблему выбора результативно-целевого основания реализации компетентностного подхода в российском профессиональном образовании обуславливает поиск интегрированной, целостной модели социальной компетентности будущего специалиста в качестве образовательного результата. Научная новизна нашей исследовательской позиции заключается в дополнении существующих научных представлений о возможностях моделирования компетентностно-ориентированного образовательного результата, представленного не разрозненным набором социальных компетенций, а интегрированной целостностью функционально-значимых для социального взаимодействия видов опыта деятельности обучающегося. Наибольшей целостностью, структурированностью и устойчивостью (как свойствами системы) на уровне личности обладает социальный опыт человека.

Аспектный анализ научных работ по теории компетентностного подхода позволил выделить три основные авторские позиции: опыт является элементом социальной компетентности наряду со знаниями и умениями; социальная компетентность как метакомпетентность включает отдельные сферы жизненного опыта человека; социальная компетентность (компетенция) как образовательный результат представляет собой интегральную совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта человека.

Понимая социальный опыт личности как психический результат ее практикования в социуме и соглашаясь с авторами третьей позиции, мы выделяем в составе социальной компетентности будущего специалиста три интегрированных вида социального опыта (мировоззренческой деятельности, рефлексивного познания и субъектной организации социально значимой деятельности), выполняющие в социальном взаимодействии функции ориентации, понимания и регуляции активности субъектов. В образовательной практике такая модель образовательного результата позволяет формировать социальную компетентность будущего специалиста как инвариант, ориентировочную основу любого вида его профессиональной деятельности в системе «человек–человек».

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А. С., Ткаченко Е. В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы). – Екатеринбург : УрГПУ, 2005. – 319 с.
2. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 3–14.
3. Вершловский С. Г. Теоретические и организационные проблемы постдипломного педагогического образования // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 108–115.
4. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 8–15.
5. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 6–16.
6. Змеев С. И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI века // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 69–74.
7. Коваленко Е. В. Формирование опыта социального взаимодействия будущего специалиста в вузе: методологические предпосылки исследования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 12. – С. 352–356.
8. Краевский В. В. Общие основы педагогики. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
9. Новиков А. М. Культура как основание содержания образования // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 3–15.
10. Слободчиков В. И. Гуманитарно-политический кризис отечественного образования // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1(41). – С. 10–14.
11. Стратегический доклад OECD «Определение и отбор компетенций (DeSeCo): теоретические основания» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www/ppdunivers.keasu.ru/bibl/pedog.razyine>.

UDC 378.016:316.6

DOI 10.26293/chgpu.2019.101.1.009

A. A. Belimova

**SOCIAL EXPERIENCE OF THE INDIVIDUAL
AS CONTENT OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS**

I. Putilin Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Belgorod, Russia

Abstract. In the theory of the competence approach, underlying the FSES of HE, there is no clearness about the content of its basic constructs, in particular, social competence and its correlation with the social experience of the individual. It is noted that under the conditions of the divided Russian society the constructive social activity of citizens, ability and readiness for which are the essence of their social competence, determines social homeostasis.

There are three scientific views: E. F. Zeer integrates experience into the structure of competence like L. I. Berestova, N. A. Rototaeva, who define this experience as an element of competences forming social competence; I. A. Zimnyaya and others, considering social competence to be an over-subject matter, structure it on the basis of a set of other competences, without stressing the importance of social experience; A. A. Verbitsky, N. A. Rybakina, E. V. Kovalenko and others present a competence as an educational result in the form of an integral set of cognitive, social and reflexive types of individual experience.

The author concludes that the social experience of the individual is the basis of social competence and is represented by the experience of ideological activity, reflexive knowledge and experience of subject regulation of socially significant activity.

Keywords: *social competence, social experience, competence-based approach, structure, content.*

© Belimova A. A., 2018

Belimova, Alina Aleksandrovna – Inspector of the Division of Planning and Quality Control of Educational Process and Practice, Educational Department, I. Putilin Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Belgorod, Russia; e-mail: maxelina2009@yandex.ru

The article was contributed on February 12, 2019

REFERENCES

1. *Belkin A. S., Tkachenko E. V.* Dissertacionnyj sovet po pedagogike (opyt, problemy, perspektivy). – Ekaterinburg : UrGPU, 2005. – 319 s.
2. *Verbickij A. A., Rybakina N. A.* Metodologicheskie osnovy realizacii novej obrazovatel'noj paradigmy // *Pedagogika*. – 2014. – № 2. – S. 3–14.
3. *Vershlovskij S. G.* Teoreticheskie i organizacionnye problemy postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya // *Pedagogika*. – 2010. – № 5. – S. 108–115.
4. *Ermakov D. S.* Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii // *Pedagogika*. – 2011. – № 4. – S. 8–15.
5. *Zimnyaya I. A.* Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // *Inostrannye yazyki v shkole*. – 2012. – № 6. – S. 6–16.
6. *Zmeev S. I.* Kompetencii i kompetentnosti prepodavatelya vysshej shkoly XXI veka // *Pedagogika*. – 2012. – № 5. – S. 69–74.
7. *Kovalenko E. V.* Formirovanie opyta social'nogo vzaimodejstviya budushchego specialista v vuze: metodologicheskie predposylki issledovaniya // *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. – 2017. – № 12. – S. 352–356.
8. *Kraevskij V. V.* Obschchie osnovy pedagogiki. – 2-e izd., ispr. – M. : Akademiya, 2005. – 256 s.
9. *Novikov A. M.* Kul'tura kak osnovanie soderzhaniya obrazovaniya // *Pedagogika*. – 2011. – № 6. – S. 3–15.
10. *Slobodchikov V. I.* Gumanitarno-politicheskij krizis otechestvennogo obrazovaniya // *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. – 2017. – № 1(41). – S. 10–14.
11. *Strategicheskij doklad OECD «Opredelenie i otbor kompetencij (DeSeCo): teoreticheskie osnovaniya»* [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa : <http://www/ppdunivers.keasu.ru/bibl/pedog.razyine>.