

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

С. Л. ТРОЯНСКАЯ

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

ИЖЕВСК
2004

УДК 74. 00
ББК 370. 179
Т 769

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор **Г.С. Трофимова**(г. Ижевск, УдГУ)
кандидат педагогических наук, доцент **В.К. Елманова** (г. Санкт-Петербург,
СПб. ун-т)

Т 769 Троянская Светлана Леонидовна

Развитие общекультурной компетентности в процессе образования.
Монография. Ижевск, 2004.-100с.

ISBN 5-7029-0117-7

В книге определено содержание понятия общекультурной компетентности и ее структура, рассматриваются общетеоретические и педагогические аспекты, рекомендуются пути для изыскания ресурсов развития общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики. Книга будет полезна преподавателям и студентам, слушателям курсов повышения квалификации и аспирантам, социальным и музейным педагогам.

УДК 74. 00

ББК 370. 179

ISBN 5-7029-0117-7

© С. Л. Троянская, 2004

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ГЛАВА I. РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	
1.1. Характеристика культуры как категории педагогики.....	9
1.2. Компетентностный подход в научно-теоретической литературе.....	23
1.3. Общекультурная компетентность как предмет педагогического исследования.....	40
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И СПОСОБОВ РАЗВИТИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	
2.1. Традиционные пути, приемы, методы развития общекультурной компетентности.....	56
2.2. Экспериментальная технология развития общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	85
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	89

Введение

Процесс модернизации российского образования, отражающий общенациональные интересы, государственные приоритеты и мировые тенденции, естественным образом определяет новые социальные требования к системе образования. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, умеющие самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях выбора и прогнозировать их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Реализация задач модернизации образования связана с включением культурного контекста в образование.

Разочарование в знаниецентристской, технократической модели образования, ориентированной на человека цивилизации, знаний, обращает отечественную педагогическую мысль к переоценке функций образования, смене его целей и ценностей, привлекает внимание к идеям культуросообразности, антропологизма, гуманизма, которые позволили бы преодолеть отрыв личности от традиций, культуры, направив усилия на образование целостной личности - Человека Культуры (В. С. Библер, Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, М. С. Каган и др.).

Постиндустриальное общество, несмотря на большие достижения в области техники и информатики, наложило свою печать и на культуру, которая все больше теряет свой *ценностный* смысл и превращается в развлечение, зрелище. Средства массовой информации, особенно Интернет, стирают межнациональные границы, создают видимость вхождения потребителя в мировую культуру, тогда как на самом деле молодежи навязывается ее суррогат, не имеющий ни базовых культурных ценностей, ни национального языка. Подлинная культура становится все более недоступной массам. Сегодня, в условиях противоречиво развивающихся цивилизации и культуры, наука не может быть и не является ценностно-нейтральной деятельностью. Наука связана с ценностью уже в силу ее целеполагающего

характера. Однако система ценностей науки должна рассматриваться не как автономная, а в связи с аксиологическими установками культуры в целом, так как наука - часть культуры. Ценности научного творчества определяются духовным состоянием современной культуры в целом. Человеку цивилизации со всеми его недостатками противопоставляется не природный человек, а духовный человек, говоря словами Н. А. Бердяева.

Ориентация на Человека Культуры, готового к самосозиданию на протяжении всей жизни, может рассматриваться как возрождение традиций отечественной гуманистической педагогики. Сегодня, когда обсуждается понимание проблем человека, его бытия, системы его межличностных отношений, когда идет осмысление диалога культур как условия взаимопонимания, толерантности и плюрализма, предпочтительной в конкуренции образовательных парадигм представляется интеграционно-культурологическая парадигма, опирающаяся на гуманитарные, культурологические, этические основы в их межпредметном, интегративном выражении.

На повестку дня по-новому ставится проблема качества образования, что нашло отражение в "Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года", провозгласившей компетентный подход к оценке образовательных результатов. Как отмечается целым рядом исследователей (А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, Э. Н. Гусинский, А. И. Субетто и др.), новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением общего взгляда на образование в плане более глубокого понимания его как культурного процесса, проявляющегося в гуманистических и творческих способах взаимодействия его участников; представление о личности, наделенной кроме социальных качеств, различными субъективными свойствами, характеризующими ее автономность, независимость, способность к выбору, рефлексии, саморегуляции, в связи с чем и меняется ее роль в педагогическом процессе -

за личностью закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни.

В этом плане представляет интерес личностно ориентированное образование (Э. Н. Гусинский, И. Д. Демакова, Г. Н. Сериков, И. С. Якиманская), сущность которого раскрывается через создание условий для активизации учащегося за счет субъектного опыта, подчеркивая его уникальность и деятельностную природу, и личностно-деятельностный подход (И. Б. Ворожцова, И. А. Зимняя), акцентирующий внимание на личности учащегося, рассматриваемой как субъект деятельности. Одновременно в образовании отмечается тенденция изменения парадигмы результата.

Российское образование не осталось в стороне от европейской тенденции определять образовательный результат по ключевым компетенциям. Общеизвестно, что образование должно формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. Обсуждаются семь ключевых образовательных компетенций: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, компетенция личностного совершенствования (А. В. Хуторской).

Компетентность выступает в качестве центрального, своего рода "узлового" понятия, поскольку, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в этом понятии заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого от результата; в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности.

Актуальность исследования проблемы развития общекультурной компетентности в процессе образования обусловлена социальным заказом образовательной системы, требующей подготовки творчески мыслящих людей высокого уровня культуры. Смена образовательной парадигмы поставила перед педагогической наукой проблему поиска путей соответствия образовательных технологий фундаментальным основам культуры как базы развития индивида. В настоящее время процесс развития общекультурной компетентности строится, как правило, на *знаниецентристских* основаниях и преимущественно ориентирован на формирование информационных структур компетентности, что препятствует интеграции теоретических знаний и способов их *практической реализации*. Имеют место противоречия между декларируемыми ценностями образования, культуры, аксиологическим подходом в педагогике и отсутствием концептуальных положений по освоению культуры как *целостной* и *ценностной* системы в процессе подготовки специалиста с высшим образованием, между накопленным в педагогике обширным опытом освоения культурно-образовательного пространства и отсутствием *педагогических технологий*, обеспечивающих продуктивное использование этого опыта.

Замысел, логику и содержание авторской концепции в совокупности составляют: определение содержания понятия общекультурной компетентности и его сущности в дидактическом аспекте; выявление структуры исследуемого явления; определение критериев его оценки; анализ традиционных путей развития общекультурной компетентности в вузовском образовательном процессе; разработка педагогической технологии развития общекультурной компетентности студентов, предполагающая использование музея и средств музейной педагогики.

Глава 1. Развитие общекультурной компетентности как педагогическая проблема

1.1. Характеристика культуры как категории педагогики

Проблемы культурологического подхода к образованию изучались представителями различных направлений науки: философами, социологами, психологами, педагогами и другими - Платоном, М. М. Бахтиным, В. С. Библером, Б. М. Бим-Бадом, Е. В. Бондаревской, Л. С. Выготским, М. С. Каганом, Н. Б. Крыловой, Н. Ф. Федоровым и др. В контексте культурологического подхода, рассматривающего образование через призму понятия культуры, образование есть культурный процесс, осуществляемый в культуросообразной образовательной среде, где все ее компоненты наполнены человеческими смыслами. В процессе своего образования личность должна пройти и освоить (сделать своей) всю историю культуры. Развертывание культуры есть ее "перематывание из безличной формы всеобщности в личностную форму культуры индивида... Анонимно всеобщее здесь переходит в форму индивидуального, субъективного, а индивидуальная жизнь приобретает форму всеобщности, культурности" [16,с.47]. Культуросообразность - это эффект соотнесенности и соотносимости образования с культурой как множеством социальных пространств, его включенности в разнообразные текущие культурные процессы и соответствия их особенностям и наоборот. Это преодоление пропасти между феноменами культуры и феноменами образования, просвещения, цивилизации. Это определение образования как привнесения культуры в жизнь общества, как порождение культурных форм, а не просто их трансляция.

Принципиально новым для российского современного менталитета является понимание образования как лично-ориентированной культурной деятельности. Определяется новая культурная среда образования, соответствующая свободной культуре постмодернизма. Укрепляются позиции культурных типов образования, переносящего

акценты с фронтального обучения на различные теории обучения и самообразования, учитывающие творческий характер учебной деятельности как одной из форм культурной деятельности.

Начавшиеся изменения в образовании не могут сразу преодолеть кризисное, а иногда и просто катастрофическое положение дел в этой сфере. Болевая точка современного образования - это разрушение межпоколенных связей, отчуждение и противостояние в семье, школе, городе. Это отсутствие жизнеспособных общностей людей - неоформленность социальных, культурных, национальных, образовательных ценностей и смыслов. Глубина кризиса определяет масштабы и длительность необходимых преобразований, которые одновременно должны затронуть и структуру, и функции, и формы образования. Задачи утверждения гуманистических принципов в образовании сложны сами по себе. Их сложность дополняется проявлением социокультурных противоречий: консервативностью менталитета, спадом культурной активности в семье, усилением влияния элементов массовой культуры и эрзац-культуры. Не всегда признаются приоритеты личностных и культурных целей и ценностей образования, отдается предпочтение его "знаниеориентированной" модели.

Новое гуманистическое сознание, формирующееся в процессах преобразования цивилизации в целом, ориентировано на иной, чем прежде, стиль педагогической деятельности и общения, на диалоговый режим обучения и воспитания, на культурное начало образа жизни, на демократические нормы самоорганизации деятельности. В 21 веке "феномен культуры - и в обыденном его понимании, и в глубинном смысле - все более сдвигается в центр, в средоточие человеческого бытия, пронизывает все решающие события жизни и сознания людей нашего века. Сдвиг культуры в эпицентр человеческого существования происходит по всем направлениям" [15, с.61].

Педагогика, ее теории и ценности никогда не существуют в изолированном пространстве, поскольку все локальные системы культуры (в

т. ч. и образование) составляют общую открытую и динамичную систему, в которой развитие отдельных элементов ведет к трансформации других, и, в конечном счете, к изменению всей системы. Таким образом, в новых явлениях прослеживается тенденция синтеза гуманистических, демократических и культурных ценностей образования. Поликультурность, многообразие культурных ценностей постепенно становятся приоритетными в образовании [84]. Есть надежда, что образование, наконец, станет саморазвивающимся, развивающим и по-настоящему культурным процессом, а педагогическая практика перестанет быть совокупностью методов и средств трансляции знаний и установок, и будет развиваться как искусство образования личности в культуре.

Логично обратиться к определениям многомерного, многофункционального и многоаспектного явления "культура". Постараемся в огромном, но далеко не исчерпывающем количестве определений культуры выделить курсивом те ключевые слова, которые помогут нам перекинуть смысловой мостик в область педагогики, образования.

Понятие *культуры* родилось в Древнем Риме как оппозиция понятию "натура" - т. е. природа. Оно обозначало "обработанное", "возделанное", "искусственное", в противовес "естественному", "дикому", "первозданному". Со временем слово "культура" стало вбирать в себя все более широкий круг предметов, явлений, действий, общими свойствами которых были их сверхприродный, так сказать "противоестественный" характер, их человекотворное, а не божественное происхождение. Соответственно и сам человек в той мере, в какой он рассматривался как творец себя самого, попадал в сферу культуры, и понятие приобретало смысл "образование", "воспитание" (например, немецкое *Bildung*).

Определения "культуры", предложенные наиболее видными европейскими, американскими и отечественными учеными, условно разделены нами на три группы.

Группа 1:

- комплекс, включающий *знания*, верования, искусство, законы, мораль, обычаи и другие *способности* и привычки, обретенные человеком как членом общества. (Э. Тейлор)[41];
- совокупность *интеллектуальных элементов*, имеющихся у данного человека или у группы людей и обладающих некоторой стабильностью, связанной с тем, что можно назвать "*памятью мира*" и общества - памятью, материализованной в библиотеках, музеях и языках. (А. Моль) [67];
- комплекс *знаний*, позволяющих человеку устанавливать сквозь время и пространство связи между двумя схожими или аналогичными реальностями, объясняя себе одну из них на основании ее сходства с другой, хотя бы эта другая и существовала много веков назад. (А. Карпентьер)[41];
- наследственная *память* коллектива, выражающаяся в определенной системе запретов и предписаний. (Ю. Лотман) [59].

Группа 2:

- специфический *способ мышления, чувствования* и поведения. (Т. Эллиот);
- реализация *верховных ценностей* путем культивирования высших человеческих достоинств. (М. Хайдеггер);
- культура ядром своим и корнем имеет "культ". Культурные *ценности* - это производные культа, как бы отслоившаяся шелуха культа. (П. А. Флоренский);
- совокупность материальных и духовных *ценностей*. (Г. Францев);
- культура и культурное развитие человечества - довольно туманный идеал, *духовная* настоянность, выражающаяся в вере в постепенное и непрерывное нравственное и умственное совершенствование человечества. (С. Л. Франк);
- диалог культур. (В. Библер) [15,16];

- система производства духовных *ценностей*, их хранения, распределения и потребления, система, обеспечивающая... соответствующее конкретно-историческим социальным условиям духовное (интеллектуальное, эмоциональное, нравственное) формирование людей как деятельных членов общества и удовлетворение их духовных потребностей. (М.Б. Ешич) [34];
- культура и есть воплощение творческих сил общества и человека в определенных культурных *ценностях*. (Е. В. Боголюбова) [18];
- творческая деятельность человека - как прошлая (зафиксированная, "опредмеченная" в культурных *ценностях*), так и настоящая, основывающаяся на освоении, распределении этих ценностей. (Н. С. Злобин) [38].

Группа 3:

- единство всех форм традиционного *поведения*. (М. Мид) [66];
- общий образ жизни народа, социальное наследство, которое индивид получает от своей группы. (К. Клакхон);
- формы *поведения*, привычного для группы, общности людей, социума, имеющие материальные и нематериальные черты. (К. Юнг);
- способ человеческой деятельности. (Э. Маркарян);
- культура представляет собой деятельно-практическое единство человека с природой и обществом, определенный *способ* его природно- и социально-детерминированного деятельного существования. (В. Межуев);
- знание объективно, культура же - субъективна. Она есть субъективная сторона знания или *способ и технология деятельности*, обусловленные разрешающими возможностями человеческого материала,...некий единый срез, проходящий через все сферы человеческой деятельности. (М. Мамардашвили) [61];

- система *хранения и передачи* социального опыта, основу которого составляет достигнутый обществом уровень развития сущностных сил человека. (В. Конев) [41].

Первая группа объединяет определения культуры как системы знаний, способностей, "памяти мира", вторая объединяет определения, относящиеся к области ценностей, отношений, третья - к формам поведения, образа жизни. Такое условное разделение поможет нам в дальнейшем разобраться в трехкомпонентном структурном составе общекультурной компетентности и формах присвоения продуктов культуры.

Вслед за М. С. Каганом [41] мы выделяем следующие формы присвоения продуктов культуры:

1. Материальной культуры: ***научение*** - формирование ненаследуемых умений культурного поведения и действий. Вид деятельности - предметная.

2. Духовной культуры:

а) ***изучение*** (извлечение знания), "понимающий характер" гуманитарного знания, эмпатия в сфере образовательной деятельности;

б) передача ценностей через переживание в процессе духовного общения, в области субъект-субъектных отношений, воспитания, ***приобщения к ценностям.***

3. Художественной культуры - чувственное восприятие как созерцание, переживание, понимание, творческое воссоздание в воображении, личностная интерпретация. Нерасчленимое целое предметной деятельности и общения в художественной деятельности, диалогический характер постижения искусства, ***сотворчество.***

Проанализируем подробнее эти формы присвоения продуктов культуры, в том числе и с педагогической точки зрения.

В процессе усвоения научных знаний существует довольно сложная ситуация: она была осознана еще двести лет назад Ф. Шлейермахером, и ее теоретическое осмысление вылилось в особое направление науковедения и гносеологии - в так называемую герменевтику. Речь шла о необходимости

особого способа постижения продуктов гуманитарного знания, опирающегося на вчувствование читателя - на *эмпатию*, интуитивно-эмоциональное проникновение в его сокровенный смысл, недоступный обычным рациональным способам извлечения содержащегося в естественных науках знания. Неокантианцы подошли к этой проблеме с другой стороны, противопоставив два метода познания: *объяснение и понимание*. Имеется в виду понимание самой наукой своего предмета, который не поддается объяснению, т. е. подведению единичного под общее в силу его индивидуальной неповторимости, - таковы духовная жизнь и деятельность человека.

"Понимающий" характер гуманитарного знания обуславливает соответствующий тип его усвоения - понимание содержания, смысла, его интерпретация. Это существенно повышает активность ученика и в гораздо большей степени зависит от культуры ученика и культуры времени, чем изучение естественных и технических наук.

Присвоение продуктов духовной культуры происходит еще и в форме приобщения к ценностям.

Вслед за М. С. Каганом, О. К. Крокинской мы принимаем следующее определение ценности: сила, существенно определяющая особенности сознания, мировоззрения и поведения любого субъекта, будь то отдельный человек или групповые общности разного уровня и масштаба [41]. На основе ценностей, которые они принимают, люди строят отношения, определяют приоритеты и критерии, выдвигают цели деятельности. Ценности существенно отличаются от знаний по самой своей природе, так как они выражают не отношение между объектами, а отношение между объектом и субъектом и способ их распрямечивания не может быть тем же, что при усвоении знаний. Коммуникация как передача готовых пакетов информации монологическим способом оказывается неэффективной при попытках передать свои ценности другим людям - таким образом можно только рассказать о них, информировать. Но нельзя сделать так, чтобы другой

человек их разделил, чтобы они стали и его ценностями, даже если этот другой - ребенок, ученик. Передать другому свои ценности можно лишь в процессе духовного общения, которое основано на отношении к другому не как к ученику, незнайке, а как к равному себе субъекту - хотя бы он был ребенком или представителем другой культуры [10]. Как субъект, он должен обладать свободой, собственным целеполаганием, уникальностью неповторимой личности, и его можно приобщить к ценностям лишь на основе любви к нему, уважения и стремления достичь с ним духовной общности в процессе совместного проживания жизненных ситуаций [12,114]. Как свободная личность, обладающая не только сознанием, но и самосознанием, он должен быть способен не к одним интеллектуальным операциям, но и к переживанию, т. е. глубинному личностному освоению, превращению внешнего опыта "в факт своей биографии" (С.Л. Рубинштейн).

Строго говоря, ценности вырабатываются каждым человеком самостоятельно, а не усваиваются в готовом виде, извлекаемым из книг или чужого опыта. Анализ исследований по теории ценностей (А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, И. С. Розов, В. П. Тугаринов и др.) показал, что их присвоение происходит при вскрытии значимости личностного и общественного смысла. Человек должен сформировать свое ценностно-смысловое пространство (Т. Будкас, О.А. Зевина). Социально значимые ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являясь одним из источников мотивации ее поведения [50]. Мы исходим из мнения Питирима Сорокина, что именно ценность служит основой и фундаментом всякой культуры [11]. Культура рассматривается как ценностное отражение действительности, синтезирующее в себе вершины человеческого самосознания. И культура делает возможным сохранение и передачу ценностей от поколения к поколению, от общества к личности. Передача эта и составляет сущность воспитания.

Если образование есть передача знаний, а научение - передача умений, то воспитание - это *приобщение к ценностям* [20,41,84]. Именно "приобщение", ибо передать ценности ученикам, детям, людям можно лишь в процессе общения, а не простой коммуникации, передающей знания. В воспитательном процессе диалектически связываются переживание и понимание ценностных позиций, эмоциональное и рефлексивное отношение к ценностям другого и своим собственным, что превращает ценностное отношение в целостно-духовное, а не одностороннее - либо рациональное, либо эмоциональное. Понятно, что воспитание как целенаправленное формирование ценностного сознания личности - деятельность несравненно более сложная, чем образование как передача знаний или научение. В педагогической науке определяется целое направление, характеризующееся *аксиологическим* подходом, в котором исследуется взаимосвязь процесса формирования ценностных ориентаций и педагогического процесса. Здесь можно назвать работы Ш. А. Амонашвили, В. П. Бездухова, Е. В. Бондаревской, Б. С. Гершунского, В. А. Григорьевой-Голубевой, И. С. Кона, В. В. Соколовой, Н. Е. Щурковой, В. А. Ядова и др.[10,11,19,20,28,29,113]. *Основными ценностями воспитания* называются: человек как предмет воспитания, культура как среда, растящая и питающая личность, творчество как способ развития человека в культуре. Ценности воспитания - это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры, запечатленные в культурном облике человека, культурных образцах жизни, в педагогических теориях и системах, технологиях и способах педагогической деятельности и поведения. Культурное ядро содержания воспитания должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности, а отношение к учащемуся строится исходя из восприятия его как свободной, целостной личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору ценностей, самоопределению в мире культуры и творческой самореализации. Воспитание при этом не навязывает те или иные

ценности (как это было в прежнем советском воспитании), а лишь создает условия для их узнавания, понимания и выбора, стимулирует этот выбор и последующую внутреннюю работу над своими действиями и поступками.

Основные функции культуросообразного образования состоят в создании различных культурных сред, где осуществляется развитие человека и приобретение им опыта культуросообразного поведения, оказание ему помощи в культурной самоидентификации и реализации творческих задатков и способностей. Иными словами, это образование, которое всей своей организацией побуждает культурное саморазвитие обучаемого и педагога в социокультурном пространстве. Оно есть диалог культур (говоря языком М.М. Бахтина и В.С. Библера) [8,15].

Культурологический подход к образованию (Н. Б. Крылова) позволяет по-новому осмыслить его теоретическую базу. Схематически это можно изобразить следующим образом [51,52]:

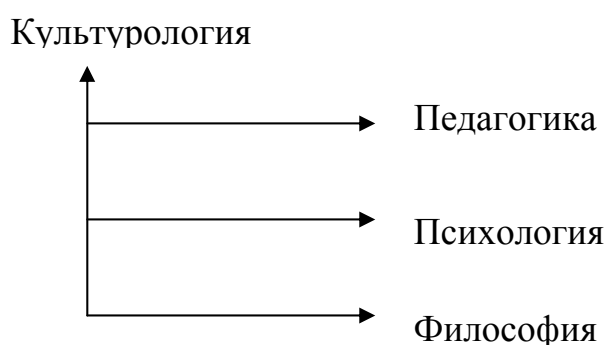


Рис.1.Концептуальное (теоретическое) поле образования.

Культурологическое знание взаимодействует особым образом с каждой из отраслей гуманитарного знания - философией, психологией, педагогикой, а каждое взаимодействие (культурология-философия, культурология-психология, культурология-педагогика) - это такая специфическая междисциплинарная область знания, где возникают собственные, в том числе и совершенно новые проблемы. Коснемся лишь одной связи: культурология-

педагогика. Ее возникновение в рамках концепции гуманистической педагогики не случайно. Гуманистическое образование открывает перспективы взаимодействия свободного саморазвития личности и педагогической деятельности, ориентированной на индивидуальные возможности, развертывающиеся в естественной культурной среде. Обращение к гуманистической традиции, которая складывалась в ходе всей человеческой культуры, - единственно возможный путь развития системы образования, стратегическая программа его обновления. Еще в 19 веке Карл Шмидт зафиксировал связь воспитания и культуры: "Педагогика и развитие ее состоит в самой тесной связи с культурой народа вообще...воспитание идет вперед заодно с культурой народа"[111,с.114]. Цели воспитания определяются им как *возвышение достигнутого в культуре*. Таким образом, можно утверждать, что уже в 19 веке были заложены основы культурологии образования, применялся культурологический подход к вопросам воспитания. В последнее время обозначилась потребность в более пристальном внимании к культурологии образования, что было вызвано кризисными явлениями в социально-культурной сфере, усложнением самого процесса образования и развития личности.

У К. Н. Вентцеля есть тонкое замечание о том, что культура предполагает культ человека [24]. Абсолютной ценностью воспитания и является человек как "мера всех вещей". Человек - это и цель, и результат, и главный критерий оценки качества воспитания. Воспитание в человеческом измерении - это гуманистический, личностно ориентированный процесс. В концепции человека, развиваемой русскими философами Н. А. Бердяевым, Н. Ф. Федоровым, П. Ф. Флоренским, он предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность [12,101]. Человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее. Из этих положений естественно вытекает вывод о том, что культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности. Опираясь на эти положения, мы считаем возможным в качестве глобальной

цели современного образования рассматривать *человека культуры* [20].

Человек культуры - это:

1.Свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры. С педагогической точки зрения это система таких взаимосвязанных качеств, как чувство собственного достоинства, независимость суждений, сочетаемая с уважением к мнению других людей, способность к ориентации в мире культурных ценностей, самостоятельность, умение осуществлять свободный выбор содержания своей жизнедеятельности, поведения, способов своего развития.

2.Духовная личность с развитыми потребностями в познании и самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве. Образование - основа духовности. Однако, чтобы стать таковым, оно должно иметь соответствующее содержание, ориентированное на общечеловеческие ценности, мировую и национальную культуру. Обращение к духовности - это путь возрождения русской интеллигенции, создание предпосылок для развития творческой индивидуальности, подлинной внутренней культуры.

3.Гуманная личность, способная к сопереживанию, проявлению терпимости и доброжелательности ко всем людям, независимо от их национальности, положения в обществе, личных свойств. Педагогические аспекты воспитания этих качеств состоят в необходимости гуманитаризации содержания образования, гуманизации его методов и всей системы воспитательных отношений. Гуманизм - сложное и многоплановое явление. В научной литературе последних лет (Л. М. Архангельский, В. П. Бездухов, Л. П. Буева, В. А. Григорьева-Голубева, С. А. Смирнов, В. В. Соколова, Е. Н. Шиянов и др.) подробно освещены вопросы, связанные с его возникновением, проанализированы этапы развития гуманистической мысли, определено его содержание [10,11,19,29,84]. Проведенный анализ литературы по проблеме позволяет утверждать, что как система ценностей гуманизм признается нравственной ценностью, моральной нормой и принципом педагогической деятельности, а реализация идей гуманизма в

педагогической действительности невозможна без преобразования содержания воспитания и обучения [28,50,87]. Современную гуманистическую парадигму образования составляют три ведущих, по мнению Н. Б. Крыловой, направления педагогической деятельности: обеспечение внутренних условий, создание благоприятных внешних условий для психического и биологического существования и развития человека, организация очеловеченной микросоциальной среды как продукта активности обучаемых и педагогов [52].

4.Творческая личность, вариативно мыслящая, постоянно сомневающаяся, не удовлетворяющаяся достигнутым результатом, с развитым чувством нового, стремлением к созиданию. "В процессе культурогенеза у человека сформировалась особого рода потребность выходить за пределы повторения созданного, за пределы репродуцирования известного...и созидать новое, разгадывать неизвестное. Проявление этой потребности - стремление каждого культурного человека к творчеству, к внесению своего вклада в культуру. Эта потребность порождает и питает стимулы самообразования, самовоспитания, духовного саморазвития" (М. С. Каган) [41,с.314]. Педагогически значимые ориентиры творческой личности сконцентрированы в таких характеристиках, как развитые способности, потребности в преобразующей деятельности, сочетание аналитического и интуитивного мышления, стремление к жизнетворчеству [29].

5.Практически подготовленная к жизни личность. Адаптация к жизненным условиям рыночного хозяйствования, межнационального общения, диалога культур требует от выпускника вуза практического овладения основами экономики, компьютерной грамотностью, навыками общения, знаниями культурных традиций и умениями их использовать. Мы согласны с мнением Б. Д. Эльконина о том, что образованный человек - это человек, для которого вхождение в различные культурные и социальные общности - есть построение собственного продуктивного действия [105].

6. Личность, способная к культурной идентификации, т. е. к осознанию своей принадлежности к определенной культуре, интериоризации ее ценностей (принятию их как своих), выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни, поведения, самодетерминации в горизонте Большого и Малого времени культуры (М. М. Бахтин) [8]. "Культура - это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности ... позволяет отражать, преломлять, преобразовывать все мощные силы детерминации извне, в невероятной мере усиливает слабые возможности индивидуальной самобытности, но и ответственности за свои поступки... как основание возможности самому индивиду свободно предопределять и свободно перерешать свою жизнь, поступки, судьбу. Только культура образует реальный, необходимый, всеобщий, ответственный смысл действительной свободы человеческого бытия" (В. С. Библер) [16, с.305].

Необходимое условие ориентации образования на воспитание человека культуры - интеграция образования в культуру и культуры - в образование.

Возвращаясь к предложенным М. С. Каганом [41] формам присвоения продуктов художественной культуры, обнаруживается, что восприятие произведений искусства является особым типом распредмечивания в процессе общения. Своеобразие этого процесса обусловлено особенностями художественной предметности и порождающей их творческой деятельности. Процесс этот локализован в сознании и никак не материализуется. Кроме того, он является не творческим, а *сотворческим*, поскольку его направленность зависит от воспринимаемого произведения искусства, продолжая, развивая сделанное художником-первотворцом. Это объясняется тем, что произведения искусства - осознает это художник или нет - ориентированы на продолжение творческого акта зрителем-читателем-слушателем, т. е. они не завершены, а всегда открыты для завершения воображением. Завершения - так как сотворчество зрителя-читателя-

слушателя опирается на распрямление воплощенного в произведении духовного содержания и сопровождается эстетическим наслаждением от совершенства формы, в которой данное содержание выражено. Поэтому контакт с произведением искусства является одновременно его созерцанием, переживанием, пониманием, творческим воссозданием в воображении, личностной интерпретацией и наслаждением от успешного осуществления всех этих действий. Таким образом, художественная деятельность сливается в одно нерасчленимое целое предметную деятельность и общение, предполагающее активность обоих партнеров. Именно диалогический характер постижения человеком искусства принципиально отличает его от изучения научных знаний, монологических по своей природе то есть предполагающих усвоение передаваемой информации, а не ее порождение совместными усилиями "отправителя" и "получателя", превращающихся в партнеров единого действия [41].

Таким образом, существует определенная корреляция между условными группами определений культуры и особенностями присвоения продуктов культуры. Так, помимо научения и изучения, необходимо сотворчество и ценностное присвоение, приобщение к ценностям. А это не что иное, как культуросообразное воспитание. То есть образовательный процесс формирования общекультурной компетентности является по сути своей воспитательным.

1.2. Компетентностный подход в научно-теоретической литературе

В связи с переходом образования на гуманистическую парадигму культурологического типа встают проблемы обновления содержания образования. В этом плане перспективным является компетентностный подход к содержанию образования, как современное направление модернизации образования. Исследованием компетентности и компетентностного подхода в образовании занимались такие ученые, как Н. В. Андропова, Ю. В. Варданян, Ю. Н. Емельянов, Н. В. Кузьмина, О. Е.

Лебедев, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, В. В. Соколова, Г. С. Трофимова, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов, В. А. Якунин и другие.

Общекультурная компетентность – это термин, относящийся к проблеме образования и культуры. Как показывает изучение теории современного образования, некоторые ученые ставят знак равенства между понятиями «образование» и «культура». Например, В.С. Леднев определяет образование как общественно организуемый и нормируемый процесс постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого культурного опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане процесс становления личности в соответствии с генетической и социальной программами [58].

Как видим, данная трактовка содержания образования намечает сближение понятий «образование» и «культура», эта тенденция находит подтверждение у Б. М. Бим-Бада и А. В. Петровского, которые определяют содержание образования как часть социально-культурного опыта, отобранную в соответствии с целями и процессуальными аспектами образования, который передается и осваивается в процессе обучения, и включает в себя культуру поведения, общения, чувств, мышления и практической деятельности [17].

О. Е. Лебедев считает образование специально организованным процессом развития способности личности к решению социальных и личностных проблем на основе использования достижений культуры [56].

Б. Г. Гершунский полагает, что образование в своей качественной характеристике - это не только ценность, система, процесс, но и результат присвоения ценностей, рождающихся в процессе образовательной деятельности [28]. Касательно результатов актуализируется понятие образованности, понимаемое Г. Н. Сериковым как свойство, приобретаемое человеком в процессе образования, которое выражает определенную меру овладения какой-то частью социального опыта (достижений мировой культуры), а также способность пользования усвоенным опытом в своей

жизнедеятельности [87]. О. Е. Лебедев определяет образованность как качество, представляющее собой индивидуально-личностный результат образования, заключающийся в способности личности решать проблемы в различных сферах и видах деятельности, опираясь на достижения культуры [48,83].

Другие исследователи, в частности, Г. А. Бордовский, Н. Ф. Радионова, понимают под образованием необходимость овладения личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-этической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие [75].

С позиции культурологии образование определяется как сложный культурный процесс развития самого образования, как культурная деятельность субъектов образования, как неоднородное культурное пространство взаимодействия сферы образования и других социальных сфер, прежде всего культуры, и как социокультурная система, выполняющая определенные функции [52]. Глобальные социально-экономические перемены, происходящие как во всем мире, так и в нашей стране естественно предполагают поиск нового "образа" образования. Он связан с исторической реконструкцией древних, генетически исходных смыслов образования. Только в этом случае оно может обрести новые функции в современной ситуации.

В современном образовании явно просматривается вектор движения от образования когнитивного и/или узко прагматического к квалификационному образованию и от него - к компетентностному. В материалах ЮНЕСКО делается вывод, как нам кажется, в духе большой прогностической культуры: "Понятие квалификации в традиционном смысле этого слова уступает место во многих современных областях человеческой

деятельности понятию эволютивной компетенции и способности к адаптации" [65].

Ценности образования включают в себя, с точки зрения складывающейся в мире новой парадигмы образованности:

- личностное развитие;
- общекультурную компетентность;
- этническую, национальную, страновую и общечеловеческую идентификацию;
- историческую память и социальную ответственность;
- профессиональную компетенцию;
- коммуникативную культуру;
- нравственный и иные типы социально-духовного выбора;
- бесконфликтную адаптируемость;
- самообразование и др. [4].

Компетентностный подход широко обсуждается на страницах педагогической печати. В частности обсуждается набор так называемых ключевых компетенций (познавательных, информационных, общественных и др.) как основы для построения учебных планов и программ общего образования для всей Европы. Вместе с тем следует отметить, что теория компетентностей (в иной транскрипции - компетенций) в целом еще недостаточно оформлена и является объектом пристального изучения исследователей разных стран.

Существуют различные подходы к определению понятия компетентности:

- компетентность определяется и как способность к осуществлению реального, жизненного, и как квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта - ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентностей определяет превращение ресурса в продукт [89];

- компетентность, по мнению М. А. Чошанова, это потенциальная готовность решать задачи со знанием дела. Она включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать. "Компетентный" означает "достаточно квалифицированный, обученный, способный к определенному виду деятельности"[107]. М. А. Чошанов считает, что термин "компетентность" является недостаточно устоявшимся в отечественной педагогике и в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста. Компетентность, по его мнению, предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, т. е. обладание оперативным и мобильным знанием [107,108];
- компетентность - новая единица измерения образованности человека, т. к. знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют и не позволяют измерить уровень качества образования. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности. В этом понимании компетентность интегрирует в себе три аспекта: когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности), аксиологический (наличие определенных ценностей). В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться). Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое, пусть даже в малых масштабах, несет

самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований [120,121].

Ключевые компетентности многофункциональны, надпредметны, междисциплинарны, многомерны и требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др. Все компетентности требуют различных типов действия, среди которых выделим: действовать автономно и рефлексивно, использовать различные средства интерактивно, входить в социально-гетерогенные группы и функционировать в них [102].

Обобщение материалов исследований отечественных и зарубежных ученых позволило выявить как широкое (Ю. Н. Емельянов, А. Г. Никифоров, Д. Прайнер и др.), так и более узкое (Н. В. Яковлева, Г. Шредер, М. Форверг и др.) толкования понятия "компетентность". В широком смысле компетентность понимается как степень зрелости человека, которая подразумевает определенный уровень психического развития личности (обученность и воспитанность) и позволяет индивиду успешно функционировать в обществе. Более узкая трактовка предполагает рассмотрение компетентности преимущественно в качестве деятельностной характеристики. Именно на такой позиции базируется целое направление в исследовании профессиональной компетентности (Ю. В. Варданян, И. Г. Климович, М. А. Чошанов и др.). Проведенный нами анализ научной литературы позволил выделить, как минимум, два подхода к дефиниции "компетентность": социально-психологический и психолого-педагогический. В контексте социально-психологического подхода понятие компетентности в основном рассматривается применительно к профессиональной деятельности специалистов сферы "человек-человек" (в частности, педагогической и управленческой), а также в ракурсе вовлеченности личности в процесс общения, систему человеческих взаимоотношений и с позиции выполнения индивидом определенной социальной роли (А. В. Евсеев, Е. В. Коблянская,

Н. В. Кузьмина, Л. А. Петровская и др.). В рамках психолого-педагогического подхода преимущественно представлены толкования понятия компетентности в отношении труда учителя (И. А. Колесникова, Н. Е. Костылева, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.).

Рассмотрение различных подходов к понятию компетентности показало отсутствие единства во взглядах ученых относительно сущности компетентности и ее структуры, а также выявило терминологическую разобщенность.

Анализ мнений исследователей требует уточнение самого понятия "компетентность" или "компетенция". Слово "компетентный" происходит от латинского "competere", что значит "быть способным". В словарях и научной литературе "компетенция" объясняется по-разному:

- способность делать то, что необходимо [118];
- круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом [119];
- способность, базирующаяся на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, которые человек развивает при взаимодействии с образовательной практикой [5];
- знания, умения, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний [115];
- углубленное знание, состояние адекватного выполнения задачи [5];
- общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность [1];
- способность использовать знания в практической деятельности, это квалификация, полученная в результате образования [65].

В документе " Ключевые компетенции для Европы" указывается, что компетенция не сводима только к получению и использованию информации, а включает в себя:

- *процесс учения* и тогда компетенция - это способность превращать знания в опыт, а опыт в деятельность; обобщать и систематизировать знания; организовывать свой собственный образовательный процесс, быть способным решать проблемы различного характера, брать на себя ответственность за свое образование;
- *процессы исследования и поиска* и тогда это умение работать с различными источниками информации, с книгой, владение основами научной организации труда;
- *организацию мыслительного процесса*: видеть взаимосвязь между явлениями, перенос знаний, оценивание явлений действительности, произведений искусства, умение анализировать, сравнивать и др.
- *общение*: навыки выступления в аудитории, умение слушать и говорить, защищать свою точку зрения, выражать свои мысли устно и письменно;
- *сотрудничество*: умение работать в коллективе, сотрудничать, разрешать конфликты, вести монолог, диалог и полилог, устанавливать контакты;
- *адаптация*: умение приспособиться к изменяющимся условиям, быстро использовать информацию и освоить новую в короткие сроки, реализовывать вновь появляющиеся идеи, быть психологически устойчивым к трудностям;
- *профессиональная практическая деятельность*: грамотно составлять программы и проекты своей профессиональной деятельности, брать на себя ответственность, уметь организовывать собственную работу, моделировать профессиональную деятельность [5].

В отечественной научно-педагогической литературе выделяются такие ключевые компетенции, которые необходимо сформировать у обучающихся:

-способность к самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации;

-способность к самостоятельному решению проблем в сфере социально-трудовой деятельности, общественной, культурно-досуговой, бытовой;

-коммуникативные способности, межкультурное взаимопонимание;

-способность к проектной деятельности;

-способность к созданию условий, обеспечивающих безопасность и здоровье;

-способность ориентироваться в окружающем мире и создавать "собственный мир" как среду духовного саморазвития, выбор духовных ценностей, готовность к рефлексии. Они соответствуют, в основном, ключевым компетенциям Ж. Делора, но более ориентированы на духовность [13,81].

Сходство между словоформами "компетенция" и "компетентность" объясняется их англоязычным происхождением, при этом первая связана с познавательной деятельностью, а вторая - с общением. Лингвисты пользуются первой словоформой, а социальные психологи - второй [96]. Мы будем пользоваться словоформой "компетентность", понимая ее как готовность, способность к деятельности, поскольку это более соответствует исследуемому кругу явлений.

В научной литературе выделяются следующие виды компетентностей:

- коммуникативная (С. Л. Братченко, Ю. И. Емельянов, А. П. Панфилова, О. П. Санникова, Г. С. Трофимова, В. Д. Ширшов и др.);
- познавательная (С. Г. Воровщиков, Д. В. Татьянченко);

- интеллектуальная (Э.Г. Гельфман, М. А.Холодная) и интеллектуально-корпоративная (А. Аринушкина);
- информационная (А. М. Оробинский, О. Г. Смолянинова [115]);
- технологическая (Н. Н. Манько);
- культурологическая (М. В. Булыгина, О. А. Лукина, Н. В. Поморцева, А. Н. Федорова);
- психологическая (А. Д. Алферов, И. Ф. Демидова, В. Н. Дружинин, Н. В. Яковлева);
- психолого-педагогическая (М. И. Лукьянова, Е. В. Попова);
- профессиональная (А. К. Маркова, В. А. Якунин);
- социально-психологическая (А. Г. Кудрявцева, Л. И. Берестова);
- общекультурная (Н. Ю. Конасова, О. Е. Лебедев, А. А. Петров).

Кроме того, в стандарты школьного образования вводятся понятия общекультурной литературной, математической, психологической компетентностей [120,121].

Коммуникативная компетентность, которая подробно исследовалась Г. С. Трофимовой, определяется ею как "интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности и развития "[97,с.73]. Г. С. Трофимова разработала концепцию педагогической коммуникативной компетентности, методику ее измерения, дидактическую модель и структурно-содержательные этапы формирования коммуникативной компетентности [95,98]. Выявлены и теоретически обоснованы пути и способы формирования коммуникативной компетентности средствами дидактики, что подтверждает взгляд на обучение как общение и дает возможность использовать коммуникативную природу учебного процесса для целей активизации личностного потенциала обучаемых. При этом дидактические условия рассматриваются как фактор, определяющий успешность процесса

формирования гуманистических качеств личности. Впервые на научно-теоретическом уровне разведены понятия "коммуникативная компетентность" и "коммуникативная компетенция": первый термин связан с проблемой общения и используется социальными психологами и педагогами, второй - связан с познавательной деятельностью и используется лингвистами [95].

Проблема коммуникативной компетентности занимает одно из ключевых мест в различных сферах гуманитарного знания - в философии (М. С. Каган, Б. Д. Парыгин, В. М. Соковнин), общей и социальной психологии (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Ю. Н. Емельянов, А. А. Леонтьев, Л. А. Петровская), педагогике (Н. В. Кузьмина, В. В. Соколова, Г. С. Трофимова), социальной педагогике (Б. З. Вульф, Г. А. Кудрявцева). Исследуются проблемы формирования коммуникативной компетентности педагога-психолога в работе с девиантными подростками (Р. Б. Дериглазова) в соответствии с гуманистической парадигмой в контексте субъект-субъектных отношений [31].

Познавательная компетентность определяется как "уровень индивидуальной познавательной деятельности, который соответствует существующей в культуре социума системе принципов, ценностей, методов познания. Эта компетентность лежит в основе самодостаточной инициативной жизнедеятельности личности" [92,с.44]. Перед обучаемым стоит задача не просто изучить основы наук, а расширить, усложнить индивидуальные познавательные ресурсы в процессе овладения предметом. Ибо эффективен не тот, кто просто знает, а тот, у кого сформированы механизмы приобретения, организации и применения знания. В основе познавательной компетентности лежат общеучебные умения. Один из приоритетов повышения качества компетентностного образования - целенаправленное развитие общеучебных умений, к которым относят, например, такие, как умения, обеспечивающие нахождение, переработку и

использование информации для решения задач, умение определять и решать проблемы и др.

Под *интеллектуальной компетентностью* понимается особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений, в том числе и в экстремальных условиях [103]. К элементам знаний, отличающих компетентного человека исследователи относят следующие: разнообразие, четкость и взаимосвязанность, гибкость, быстрота актуализации, возможность применения в разнообразных ситуациях, наличие ключевых элементов, категориальный характер, владение процедурным знанием о том, как сделать что-либо.

Интеллектуально-корпоративная компетентность представляет собой "сложное психологическое свойство, характеризующееся набором навыков и умений, адекватных решаемым кампанией как корпоративной системой оптимизационным задачам" [3,с.58]. В числе таковых - умения: осуществлять постановку задач и проведение предпроектных исследований, проектировать информационные технологии, генерировать инновационные идеи, разрабатывать стратегии развития кампании и др.

Технологическая компетентность педагога, по мнению Н. Н. Манько, - это система креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию объектов педагогической действительности. "Технолого-педагогическими основаниями управленческих и формирующих регулятивов являются: совершенствование сенсорного и интеллектуального механизмов познавательной деятельности, организация внешнего плана учебно-познавательной деятельности с помощью дидактических средств, программирование учебных действий и т. д. Это специфический раздел общей профессиональной компетентности" [62,с.35]. *Психологическая компетентность*, по мнению Н. В. Андроновой, - это своеобразный психологический (личностный) инструмент специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности, часть

психологической культуры. В психологической компетентности учителя выделены два блока: интеллектуальный (когнитивный) и практический (действенный). В интеллектуальный блок включены психологическое знание и мышление, в практический - психологические умения и навыки [2].

Психолого-педагогическая компетентность понимается М. И. Лукьяновой как совокупность определенных качеств (свойств) личности с высоким уровнем подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе [60].

Профессиональная компетентность понимается А. К. Марковой как качественная характеристика степени овладения специалистами своей профессиональной деятельностью и предполагает: осознание своих побуждений к данной деятельности, оценку своих личностных свойств и качеств, регулирование своего профессионального становления, самосовершенствования и самовоспитания [63]. Исследователи отмечают, что структура профессиональной компетентности трехкомпонентна и состоит из содержательного, мотивационного и исполнительского компонентов. В. А. Якунин шире понимает профессиональную компетентность и предлагает такие ее компоненты: система профессиональных знаний, умений и навыков, стремление и способности к самостоятельному творческому решению профессиональных задач, социально-психологическая готовность к работе с людьми и управлению ими, идейно-нравственная зрелость и политическая культура [115,116].

Ю. В. Варданян разработаны теоретико-методологические основы становления и развития *профессиональной компетентности*, определены ее сущность, содержание и структурные компоненты, построена модель профессиональной компетентности в единстве ее субъектного, объектного и предметного компонентов. Профессиональная компетентность специалиста с высшим образованием понимается как единство теоретической и практической готовности и способности выпускника вуза к осуществлению

профессиональной деятельности. В структуре профессиональной компетентности субъектный компонент выражает качественное своеобразие специалиста как целеобразующего, производящего и развивающегося существа, умеющего осуществлять профессиональную самодиагностику, самоизменение и самоанализ, а также диагностику, изменение, оценку и анализ профессиональной деятельности и ее результатов. Объектный компонент характеризует процесс создания специалистом системы профессиональной деятельности и обеспечения ее функционирования на всех этапах движения от задачи к воплощенному результату. Предметный компонент составляет продукт совместно-распределенной деятельности специалиста-гуманитария и человека или группы людей, получающих от него профессиональную помощь и услуги. Выделены психолого-педагогические условия становления и развития профессиональной компетентности: переориентация образовательного процесса с моносубъектной на полисубъектную парадигму; его нацеленность на развитие неповторимой индивидуальности при восхождении личности к профессиональной компетентности; взаимодополнительность и преемственность учебно-познавательной, имитационно-моделирующей и профессионально-практической деятельности будущего специалиста; гуманистически ориентированная диагностика и самодиагностика профессиональной компетентности; использование системы субъектно-реализационных, содержательно-технологических и предметно-результативных задач как средства становления субъектного, объектного и предметного компонентов профессиональной компетентности [23].

В. И. Юдин замечает, что внутренним условием совершенствования *профессионально-педагогической компетентности учителей* выступает усвоение вариативных педагогических технологий [112]. А. В. Добудько связывает особенности содержания профессиональной компетентности учителя в условиях информатизации образования с необходимостью применения новых алгоритмов в рамках педагогической деятельности,

осуществляемой на основе использования средств информационных и коммуникационных технологий [32]. С. А. Гудкова добавляет, что человек может достичь вершин профессионализма на основе трансформации обучаемого в "самонаучающегося" при условии осознания возрастающей самостоятельности [30]. Вообще, процесс овладения профессиональной деятельностью следует рассматривать как многокомпонентный, системный (Р. В. Габдреев, Е. И. Рогов и др.). И все же главный ресурс становления компетентностного подхода - учитель, педагог, который только и может создать ситуации самоопределения, самореализации .

Социально-психологическая компетентность понимается как владение научно-обоснованными психологическими приемами эффективной работы с людьми, готовность к взаимодействию с другими людьми [71].

С. В. Муреева вводит понятие *межкультурной компетенции*, ссылаясь, что в современной науке нет однозначного его определения. Выбирая исходной категорией знания, она определяет межкультурную компетенцию как осведомленность индивида в области культуры других народов. Автором выделены дидактические принципы, способствующие развитию межкультурной компетенции студентов: принцип познавательной ценности информации, принцип усвоения в неразрывной связи, принцип учета межпредметных связей, принцип индивидуально-личностного подхода к развитию межкультурной компетенции [69].

Н. В. Поморцева, исследуя педагогические условия формирования *культурологической компетенции* учащихся, утверждает, что это процесс, учитывающий взаимосвязь компонентов: культурологического, межкультурного, поликультурного. Эффективность педагогического процесса формирования культурологической компетенции определяется организацией интегрального гуманитарного образовательного пространства, формированием единого образа культуры, целостной картины мира [79].

Соглашаясь с мнением автора, мы считаем, что глобальная цель современного образования - развитие человека культуры (см. параграф 1.1).

С. Н. Уласевич определяет *образовательную компетентность* школьников как интегративное личностное образование, представляющее собой единство теоретической и практической готовности и способности ученика к деятельности, позволяющей ее осуществлять [99].

В настоящее время образование столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания понятия, так и оснований разграничения компетентностей и объема входящих в них компонентов. И. А. Зимней предпринята попытка, во-первых, выделить и теоретически обосновать основания группировки ключевых компетенций, во-вторых, определить некоторую основную, необходимую их номенклатуру и, в-третьих, определить входящие в каждую из них виды компетентностей [64].

Теоретической основой выделения трех групп ключевых компетентностей послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев); что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе (В. Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова). С этих позиций были разграничены три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека во всех ее видах и формах.

Такая группировка позволила структурировать существующие подходы к названию и определению ключевых компетентностей и представить их совокупность схематически:

Группировка сформулированных ранее в работах юмпетентностей по трем основаниям: субъект, субъект-субъектное взаимодействия, деятельность

	Субъект-личность	Субъект-субъектное взаимодействие	Деятельность
Дж. Равен (1984)	37 мотивированных способностей (ценностей) или видов компетентностей. типа "уверенность в себе, поиск и использование обратной связи, адаптивность, настойчивость, использование ресурсов" и т.д. Трудно классифицируемые по этим трем основаниям, ибо преимущественно они личностные		
Н. В. Кузьмина 1990	Аутопсихологические	Дифференциально-психологические Социально-психологические	Методические, специальные и профессиональные компетенции
А.К.Маркова (1990)	Профессиональные позиции, личностные позиции		Профессиональные знания и умения
1996	Личностная, индивидуальная	Социальная	Специальная
Г.Э.Белицкая (1995) зарубежный опыт	Способность интегрировать знания Концептуальная Эмоционально-перцептивная		Компетенция в определенных сферах деятельности
Совет Европы 1996	Способность учиться Саморазвитие	Социально-политическая Способность жить в многокультурном обществе Коммуникативная	Работа с информацией
В.А.Кальней С.Е.ШИШОВ 1998	Бытовая	Гражданская	Профессиональная
«Стратегия модернизации образования », 2001	Познавательная Бытовая Культурно-досуговая	Гражданско-общественная	Социально-трудова
Н.В.Кузьмина, 2001, проф.пед. компетентность	Знание достоинств и недостатков собственной деятельности	Дифференциально психологическая Социально-психологическая	Знание предмета Знание методов
А.В.Хуторской 2002	Ценностно-смысловая Общекультурная Личностная	Коммуникативная	Учебно-познавательная Информационная Социально-трудова
Клаус Скала 2003	Самовоспитание и саморефлексия Способность социального диагноза	Ведение разговора Способность работать в команде Управление рабочими процессами Организационная	Компетенция в коммуникации (работе) с новыми мультимедийными средствами Internet, E-mail и др.

Таким образом, компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов не сводимых к

комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи - профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные.

1.3. Общекультурная компетентность как предмет педагогического исследования

Изучением проблем общекультурной компетентности как качественной характеристики образованности учащихся школы занимались такие представители Санкт-Петербургской научной школы, как Н. Ю. Конасова, О. Е. Лебедев, Н. И. Неупокоева, А. П. Тряпицына, общекультурную компетенцию педагога изучал А. А. Петров, Ю. Ю. Рыбасова исследовала общекультурную подготовку студентов.

С точки зрения проблемного подхода Санкт-Петербургской научной школы, методологической основой модели общекультурной компетентности выступает концепция образованности (О. Е. Лебедев, А. П. Тряпицына), соотносящая результаты школьного образования с готовностью личности решать проблемы социальной деятельности. Исследователи делают вывод о существовании различных уровней образованности, отличающихся классами проблем, которые способна решать личность на основе использования достижений культуры. Основные уровни готовности к решению проблем, достигаемые в процессе образования, характеризуются как уровни элементарной грамотности, функциональной грамотности, общекультурной компетентности, профессиональной и методологической компетентности [55,57].

Уровень общекультурной компетентности означает способность решать познавательные проблемы, жизненные проблемы, проблемы профессионального образования, аксиологические проблемы на основе

самостоятельного определения критериев оценки конкретных ситуаций и критериев выборов источников информации. Можно сказать, что общекультурная компетентность проявляется в использовании культурных эталонов как критериев оценки.

Общекультурная компетентность в педагогической теории определяется как уровень образованности, достаточный для самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями иных культур [47,56]. Это термин, относящийся к проблемам культуры, передачи культурного опыта, образования и воспитания, а также компетентности как готовности к решению этих проблем. Особая роль в развитии общекультурной компетентности принадлежит образовательной деятельности, в процессе которой человек, приобщаясь к культуре, меняется сам, меняет свои отношения с культурой, и тем самым оказывается способным к решению все более сложных жизненных задач.

Поскольку общекультурную компетентность можно рассматривать как уровень образованности, обратимся к этому понятию, определенному ранее, в параграфе 1.2. В рассматриваемом нами аспекте, образованность - это результат, который характеризует умение обучающихся решать значимые для конкретного этапа жизни задачи на основе освоения человеческой культуры. Жизненно важными задачами, по мнению Г. А. Бордовского, Н. Ф. Радионовой, являются: задачи самопознания, саморегулирования, взаимодействия с другими, освоения предметной деятельности (познавательной и деятельностно-практической). Таким образом, образованность может быть диагностирована на основе сформированности умений решать задачи - познавательные (открытие мира), деятельностно-практические (практическое освоение мира), саморегулирования (открытие собственного я), социального взаимодействия (открытие других) [21,75]. Это

дает возможность описать систему показателей, по которой можно судить о достижении того или иного уровня образованности:

Таблица 1

Показатели образованности (по Н.Ф. Радионовой) [75]

Умение решать задачи			
Познавательные	Деятельностно-практические	Социального взаимодействия	Саморегуляции
1.Самостоятельное вычленение проблемы будущей деятельности. 2.Самостоятельный подбор литературы. 3.Анализ, сравнение теорий, концепций из различных областей культуры. 4.Определение возможных вариантов решения проблемы. 5.Оформление решения в виде рефератов, проектов.	1.Самостоятельное определение цели деятельности. 2.Проектирование и осуществление деятельности. 3.Овладение универсальными способами исследования и деятельности.	1.Построение межличностных и деловых отношений. 2.Вступление во взаимодействие с социокультурной, образовательной и профессиональной средой.	1.Оценивание себя на основе шкалы культурных и профессиональных ценностей. 2.Выработка системы представлений о себе на основе построения взаимоотношений с другими. 3.Регулирование собственного поведения на основе требований и норм социокультурной деятельности и общения.

По мнению Н. Ю. Коносовой, О. Е. Лебедева познавательная, ценностно-ориентационная, практическая деятельность определяют структуру общекультурной компетентности, содержание когнитивных, оценочных, практически-деятельностных аспектов освоения культуры [47]. По данным Н. Ю. Коносовой, О. Е. Лебедева когнитивный, оценочный, практически-деятельностный аспекты освоения культуры проявляются в составе общекультурной компетентности в следующих характеристиках:

- в формировании круга значимых проблем, способности к определению путей их решения на основе освоенного социального опыта;
- в наличии культурно-образовательного пространства, обеспечивающего формирование ценностных ориентаций, критериев оценки достижений человеческой мысли, результатов социальной практики;

- в наличии познавательной базы решения проблем, отражающей опыт познания природных и социальных явлений в теориях и закономерностях.

Познавательная база решения проблем основана, прежде всего, на комплексе знаний о содержании и способах реализации различных видов деятельности, которые обуславливают готовность личности к культурной деятельности, самообразованию, саморазвитию, определяют возможности культурного диалога с другими людьми. Таким образом, обобщенная характеристика общекультурной компетентности Н. Ю. Конасовой представлена ниже, в таблице 2.

Таблица 2

Схема обобщенной характеристики общекультурной компетентности по Н. Ю. Конасовой [47]

Критерии оценки	Признаки общекультурной компетентности (объект оценки)	Показатели компетентности (предмет оценки)
1.Круг значимых проблем.	1.Осведомленность в широком круге проблем (глобальных, национальных, региональных). 2.Способность к обоснованию причин возникновения проблем. 3.Теоретическая готовность к решению выявленных проблем.	1.Системность осмысления проблем социальной деятельности. 2.Раскрытие причин возникновения проблем. 3.Способность решения проблемы на основе выбора адекватных ее содержанию методов, применение междисциплинарных методов.
2.Освоенное культурное пространство.	1.Разнообразие, регулярность опыта освоения источников. 2.Использование среды общения как источника информации о культурных ценностях. 3.Широта культурных интересов. 4.Наличие ценностных ориентиров в различных областях культуры.	1.Наличие регулярного опыта освоения различных источников культуры. 2.Наличие среды общения как источника информации о культурных ценностях. 3.Способность к определению интересов в различных областях культуры. 4.Способность к персонификации, качественной оценке достижений культуры в различных областях деятельности.
3.Познавательная база решения проблем.	1.Наличие базы теоретических знаний и умений для самостоятельных оценочных суждений в различных областях культуры. 2.Наличие осведомленности в различных видах источников.	1.Знание понятий, теорий, дат, имен, событий, отражающих этапы развития культуры. 2.Знание различных видов источников, умение их использовать для решения задач познавательной деятельности.

Проведенное А. А. Петровым [77] исследование было направлено на изучение понятия общекультурной компетенции учителя, путей ее развития и влияния на успешность педагогической деятельности. Он определяет общекультурную компетенцию педагога как его подготовленность и

готовность к приобщению учащихся к культурному контексту преподаваемого предмета. Исследование подтвердило, что общекультурная компетенция является интегративной характеристикой учителя, требующей многоаспектного подхода к ее изучению. Предложенная модель развития общекультурной компетенции учителя, наряду с познавательной, имеет также формирующую функцию. Структура модели представлена четырьмя тесно взаимосвязанными и взаимопроникающими компонентами:

- философско-мировоззренческим;
- историко-научным;
- научно-педагогическим;
- художественно-культурным.

По нашему мнению, автор несколько сузил понимание структуры модели, выделив лишь знаниевые составляющие. Качественный и количественный учет, фиксирующий изменение уровня общекультурной компетенции, осуществлялся в ходе исследования на основе трех критериев:

- философские знания учителей;
- предметно-педагогическая подготовленность учителя к раскрытию гуманитарного содержания преподаваемого предмета;
- общекультурная (в т. ч. общенаучная) эрудиция учителя.

По нашему мнению, характеристики общекультурной компетенции, приводимые автором, носят, в основном, знаниеориентированный характер. Например, из 14 характеристик 10 - это знания по философии, истории преподаваемой науки, методологии и самой науке, теоретических вопросов современного образования, остальные - охватывают широкий общекультурный кругозор, например, культура речи, понимание гуманитарного аспекта предмета и его раскрытие. Автор делает вывод о том, что общекультурная компетенция является неотъемлемой составной частью педагогической культуры, важной характеристикой личности и профессиональной квалификации учителя [77]. С таким выводом невозможно не согласиться.

Ю. Ю. Рыбасова [85], исследуя общекультурную подготовку студентов, определяет ее как единство содержания, форм и методов образования, стимулирующих духовное развитие будущих специалистов, основными задачами которого является базовая и профессиональная культура, способность к усвоению истории цивилизации, высокие художественные потребности и интересы, культура общения, развитие культурного самосознания. Она доказывает, что общекультурная подготовка будет эффективна, если:

- процесс обучения в вузе базируется на принципах гуманизации и гуманитаризации образования;

- обеспечивается использование новых технологий обучения гуманитарным знаниям, в том числе наполнение гуманитарным началом всех дисциплин, изучаемых в вузе.

В ходе исследования были разработаны следующие критерии оценки эффективности общекультурной подготовки студентов технического вуза: возрастает мотивация и интерес к учебной деятельности; рождается творческая инициатива студентов; возрастает познавательная активность в других, смежных областях и практической деятельности; стимулируется рациональная организация свободного времени; появляется новый аспект ценностной ориентации, проявляющийся как интерес к общекультурным, профессиональным, эстетическим ценностям, представляющих в целом, культуру личности.

Ю. Ю. Рыбасовой выделены такие основные компоненты общекультурной подготовки:

- культура деятельности;
- культура общения;
- культура мышления;
- культура организации своей жизни;
- культура речи.

Вышеуказанные компоненты получают свое развитие в процессе реализации предложенного автором экспериментального курса музыкально-эстетической направленности. Автор отмечает невысокий начальный общекультурный уровень студентов и делает вывод, что эффективность общекультурной подготовки зависит также от профессионально-педагогического состава вуза, от их готовности к осуществлению интеграции общекультурной и профессиональной подготовки [85].

Опираясь на научные выводы исследователей проблемы развития общекультурной компетентности, было установлено, что авторы рассматривают ее с разных сторон, однако, по-нашему мнению, суживают это понятие, недостаточно увязывая его с ключевыми словами "культура" и "компетентность" (как способность к деятельности). Существует разночтение в определении общекультурной компетентности, ее структурных компонентов и модели.

Анализ научно-педагогической литературы и опыта деятельности позволяют предположить, что структура общекультурной компетентности трехкомпонентна. Когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный компоненты входят в ее состав. Ранее мы условно разделили определения культуры на три группы (см. параграф 1.1) и выделили разные формы присвоения продуктов культуры, при этом заметили, что они соотносятся друг с другом. Компоненты общекультурной компетентности согласуются с выделенными группами. Так, *когнитивный компонент* более соответствует такой форме присвоения как изучение и понимание, а в разнообразных определениях культуры мы замечаем ее "знаниевую" характеристику: "комплекс знаний", "совокупность интеллектуальных элементов", "память мира".

Ценностно-ориентационный компонент предполагает приобщение к культуре как передачу ценностей через переживание в процессе духовного общения. При этом культура определяется как "система производства

духовных ценностей", "специфический способ мышления, чувствования", "реализация верховных ценностей".

Коммуникативно-деятельностный компонент соответствует операционно-поведенческой направленности и такому способу присвоения культуры как научение и сотворчество. И это закреплено в определениях культуры как формы поведения, способов человеческой деятельности, системе хранения и передачи социального опыта. Нами предлагается следующая схема модели общекультурной компетентности:

Таблица 3

Структурно-содержательная модель общекультурной компетентности

Компоненты Параметры	Когнитивный	Ценностно-ориентационный	Коммуникативно-деятельностный
Направленность	Познавательная	Эмоционально-ценностная	Операционно-поведенческая
Характеристики	Поле проблем	Освоенное культурно-образовательное пространство	Способность к культурной деятельности, общению
Ключевое слово	Осознание	Соучастие, сочувствие	Содействие

Наличие поля значимых проблем, способности к их решению, определяют познавательную направленность *когнитивного компонента* общекультурной компетентности. Универсальный характер культуры как целостной системы представляет собой синтез онтологических, гносеологических, аксиологических проблем, решение которых обуславливается уровнем общекультурной компетентности. Таким образом, поле проблем составляют:

- ценностные проблемы социальной деятельности;

- ценностные проблемы личностного самопознания, самоопределения и саморазвития;
- мировоззренческие проблемы;
- проблемы межличностных отношений;
- проблемы взаимодействия культур.

Наличие круга значимых проблем, способности к их решению задают общие характеристики общекультурной компетентности личности, базовые показатели уровня общей культуры формируются в процессе освоения культурного пространства. Освоенное культурно-образовательное пространство является характеристикой *ценностно-ориентационного* компонента в структуре общекультурной компетентности. Ценностно-ориентационный компонент обладает эмоционально-ценностной направленностью, поскольку присвоение продуктов культуры предполагает их чувственное восприятие, эмоциональное, ценностное отношение к ним. Таким образом, освоенное культурное пространство в структуре общекультурной компетентности не только характеризует степень ориентации личности в источниках духовной и материальной культуры, но и определяет содержание представлений и ее отношение к эталонам и ценностям, воплощенным в научных, философских идеях, произведениях искусства.

Изучение научно-теоретической литературы позволяет утверждать, что к источникам материальной и духовной культуры, определяющим культурное пространство личности, могут быть отнесены:

- учебные, научные, художественные литературные источники;
- источники создания культурных ценностей - театры;
- источники хранения культурных ценностей - музеи;
- источники распространения культурных ценностей - кинотеатры, концертные залы, лектории;

- аудиовизуальные и мультимедийные источники демонстрации культурных ценностей - телевидение, радио, аудио- и видеозаписи, лазерные CD-диски, среда Internet;
- источники информации о культурных ценностях - газеты, журналы;
- среда общения - члены семьи, друзья, педагоги, знакомые [83].

Оценка освоенного культурного пространства как показателя общекультурной компетентности включает в себя:

- опыт освоения обучаемыми различных источников культуры;
- изучение студентами ценностных ориентиров в области культуры.

На базе освоенного культурно-образовательного пространства происходит формирование способности к культурной деятельности, общению [88]. В учебно-воспитательном процессе это составляет *коммуникативно-деятельностный* компонент общекультурной компетентности обучаемых (см. таблицу 3).

Поскольку мы актуализируем в образовании гуманистическую парадигму, становится очевидным наличие в таблице 3 ключевых слов содействие, соучастие, осознание. Педагог, являясь помощником обучаемых, "содействует" им в процессе их собственного формирования как оформления своего "образа". С другой стороны, студент, "образовываясь", приобщаясь к культуре, **осознает ее, соучаствует в ней, содействует** своему полноценному включению в социально-культурную деятельность. Происходит становление его общекультурной компетентности.

Таким образом, общекультурная компетентность определяется нами как интегративная способность личности обучаемого обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера.

Мы предположили, что в состав общекультурной компетентности входят три компонента. Возникает проблема их оценивания. Мы

предложили ряд критериев, рассматриваемых как образовательные результаты, использовать для оценивания общекультурной компетентности. Возникновение критериев не случайно, оно логически вытекает из определенной нами выше сущности компонентов общекультурной компетентности.

Схема трехкомпонентной структурно-критериальной модели общекультурной компетентности представлена в следующей таблице:

Таблица 4
Структурно-критериальная модель общекультурной компетентности



Возвращаясь к обсуждению структурных компонентов общекультурной компетентности, остановимся подробнее на их оценивании, поясняя

вышеприведенную таблицу 4. Поле проблем, выступая характеристикой когнитивного компонента общекультурной компетентности, предполагает наличие таких критериев образованности обучаемых как:

- осведомленность в широком круге проблем - мировоззренческих, коммуникативных, социальных и личностных;
- теоретическую готовность к решению выявленных проблем.

Тогда мы, соглашаясь с мнением Н. Ю. Конасовой [47], считаем, что показателями компетентности при оценке готовности личности к решению проблем выступают:

- системность осмысления проблем социальной деятельности;
- выделение глобальных, национальных, региональных проблем, раскрытие причин возникновения проблем;
- способность решения проблем на основе выбора адекватных их содержанию методов.

Таким образом, нами выделены указанные в таблице 4 критерии оценки когнитивного компонента общекультурной компетентности. Они выступают как образовательные результаты в процессе развития общекультурной компетентности.

В ходе изучения научно-теоретической литературы было выявлено, что объектом оценки освоенного культурного пространства служат следующие признаки общекультурной компетентности:

- разнообразие, регулярность опыта освоения источников культурных ценностей;
- широта культурных интересов,
- использование средств, расширяющих культурное пространство личности;
- использование среды общения как источника информации о культурных ценностях;
- наличие ценностных ориентиров в различных областях культуры [47,55,57].

Показателями компетентности, по мнению Санкт-Петербургской научной школы, при оценке освоенного культурно-образовательного пространства выступают:

- регулярный опыт освоения различных источников создания, хранения, распространения культурных ценностей;
- наличие среды общения как источника информации о культурных ценностях;
- способность к определению интересов в различных областях культуры;
- способность к персонификации, качественной оценке достижений культуры в различных областях деятельности.

Базируясь на вышеуказанных показателях, мы выделили указанные в таблице 4 критерии оценки ценностно-ориентационного компонента общекультурной компетентности. Критерии коммуникативно-деятельностного компонента общекультурной компетентности представлены также в таблице 4.

В свете компетентностного подхода общекультурная компетентность как уровень образованности предполагает наличие готовности к решению проблем мировоззренческого, ценностно-социального саморазвития, межличностных отношений и др. в освоенном культурном пространстве. Компетентность не есть овладение сведениями, не осведомленность - она предполагает наличие целого набора навыков работы с информацией, аргументации, оценивания, сотрудничества, автономного рефлексивного действия, решения неалгоритмизируемых задач и др.[102]. Кроме того, совершенно необходима сложная ментальная организованность - включение не только интеллектуальных, но и эмоционально-ценностных качеств, переносимость на разные социальные поля и области деятельности. Становится очевидным наличие критериев, указанных в таблице 4.

С целью выявления актуальности проблем развития общекультурной компетентности (ОК) в вузовском образовательном процессе, определения ее

критериев как образовательных результатов, был использован *метод экспертной оценки предложенных нами критериев ОК*. Экспертами были преподаватели университета. С помощью метода активного социологического тестирования, анализа и контроля (МАСТАК) [94] оценивались критерии общекультурной компетентности и их исполнение в учебном процессе вуза.

МАСТАК-лист оценивания критериев ОК

№	Критерии ОК как образовательные результаты	Важность по 5 балл. шкале	Исполнение по 5балл. шкале
1	Осведомленность в широком круге проблем - личностных, мировоззренческих, коммуникативных, социальных.		
2	Системность осмысления проблем, раскрытие причин их возникновения.		
3	Способность к решению проблем на основе выбора методов, адекватных содержанию.		
4	Знание достижений мировой культуры.		
5	Потребность и интерес к самостоятельному освоению культурного наследия.		
6	Разнообразие, регулярность опыта освоения источников культурных ценностей.		
7	Широта культурных интересов.		
8	Использование среды общения как источника информации о культурных ценностях.		
9	Наличие ценностных ориентиров в различных областях культуры.		
10	Способность к персонификации, качественной оценке достижений культуры в различных областях деятельности.		
11	Владение методами и процедурами, обеспечивающими освоение культурного пространства.		
12	Способность работать с информацией, полученной при изучении культурного наследия: воспринимать, оценивать, перерабатывать, сопоставлять.		
13	Способность использовать вышеуказанную информацию в практической деятельности в различных областях.		
14	Умение использовать коммуникативный потенциал личности в ситуациях общения, в т. ч. с культурным наследием.		
15	Умение продуктивно общаться с культурными ценностями в целях самообразования, реализации "диалога с культурой".		

В графе "В" - "важность", проставляется важность данной рекомендации для развития ОК, а в графе "И" - "исполнение" выставляется оценка, отражающая насколько хорошо рекомендация исполняется экспертом лично в реализуемом им педагогическом процессе [94].

Все эксперты подчеркнули важность перечисленных в анкете МАСТАК критериев общекультурной компетентности и отметили значительное отставание в их исполнении. Усредненные результаты экспертного оценивания в баллах представлены в следующей таблице 5 .

Таблица 5

Результаты экспертного оценивания по МАСТАК - методу

Компоненты общекультурной компетентности	Важность (в баллах)	Исполнение (в баллах)
Когнитивный	5	3,8
Ценностно- ориентационный	4,4	3,7
Коммуникативно- деятельностный	4,6	3,8

Наиболее важными эксперты сочли критерии (№1-4), определяющие когнитивный компонент общекультурной компетентности (5баллов), однако исполнение его в образовательном процессе значительно отстает (3,8балла). Важность ценностно-ориентационного компонента (критерии №5-10) оценена в 4,4балла, а исполнение - 3,7 балла. Коммуникативно-деятельностный компонент (критерии №11-15) по значимости набрал 4,6 балла, исполнение составило - 3,8. Таким образом, развитие общекультурной компетентности является весьма значимой проблемой в вузовском образовательном процессе, однако существуют определенные сложности в ее реализации. В частности, в медленной переориентации знаниеориентированного образования на компетентностное, его

гуманитаризации, в отсутствии соответствующих педагогических технологий.

Совокупность всех трех компонентов, составляющих общекультурную компетентность, определяет возможность ориентации образования на воспитание целостного Человека Культуры (см. параграф 1.1). Человек Культуры, т. е. духовная, способная к самоопределению и культурной идентификации, гуманная, творческая и готовая к построению собственного продуктивного действия личность, немыслима без реализации вышеуказанного содержания когнитивного, ценностно-ориентационного и коммуникативно-деятельностного компонентов общекультурной компетентности. Очевидно, что эти компоненты, взаимодополняя друг друга, составляют единство, целостность общекультурной компетентности. Таким образом, интеграция культуры в образование и образования в культуру осуществляется посредством целенаправленного процесса формирования общекультурной компетентности.

Глава II. Исследование возможностей и способов развития общекультурной компетентности в образовательном процессе

2.1. Традиционные пути, приемы, методы развития общекультурной компетентности в процессе обучения

В педагогике пути и приемы развития общекультурной компетентности исследовали Б. М. Бим-Бад, Т. Г. Браже, И. Б. Ворожцова, В. В. Давыдов, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, Г. П. Щедровицкий и др. При анализе существующих путей и средств формирования общекультурной компетентности мы исходили из возможностей повышения уровня культуры личности в образовательном учреждении и за его пределами. При этом общекультурная подготовка рассматривается в литературе, в основном, как часть профессиональной подготовки специалиста и/или как часть его деятельности и личностного опыта. Вслед за Т. Г. Браже [22] мы отождествляем компетентность не только со знаниями и умениями, но также с ценностными ориентациями, мотивами деятельности, познанием себя в мире и мира в себе и вокруг себя, взаимоотношениями с людьми, высоким уровнем общей культуры. Цель подготовки такого специалиста была, есть и будет актуальной в обозримом будущем.

Содержание и процесс формирования общекультурной компетентности - категории не идентичные и отличаются тем, что процесс формирования относится скорее к эмоционально-ценностной сфере, чем к когнитивной. Если пути, формы, средства подготовки специалиста с определенным базовым уровнем общей культуры сформулированы и определены, например, в стандартах образования, то процесс формирования общекультурной компетентности и в особенности его эмоционально-ценностный параметр, остается предметом дискуссий в педагогике на протяжении ряда лет.

По мнению Ю. В. Варданян, вузовская профессионально-образовательная система представляет собой единую совокупность *целей, содержания и технологий* овладения профессией. При этом *цель* вузовской профессионально-образовательной программы направлена на конечный

результат - выпуск специалиста, обладающего знаниями, умениями, навыками, готового теоретически и практически решать профессиональные задачи [23]. В современных проектах образовательных стандартов указано также, что *цели образования* направлены на формирование предметных, общекультурной, методологической и др. компетентностей. Например, в образовательных стандартах нового поколения указывается, что общекультурная компетентность характеризует выпускника как носителя общечеловеческой и национальной культуры и нравственных норм и принципов, обусловленных ими взглядов, действий и поступков [21,48,72]. *Общекультурная литературная компетентность* - это эмоциональное восприятие и глубокое осмысление литературных произведений, понимание предмета как части мировой и национальной культуры, осознание социокультурной значимости в обществе, способность и потребность к самообразованию [56,122]. *Общекультурная компетентность психолога* - это уровень психологической образованности, достаточный для самообразования в области психологии, ориентации в ее понятийном пространстве, определения своих позиций, умения принимать правильные решения в любой сложной жизненной ситуации [122].

Таким образом, если знаниеориентированный подход в обучении предполагает своей целью усвоение знаний, выработку умений и навыков, то компетентностный - не отказывается от высокого уровня знаний, умений, навыков, а предлагает обучающемуся использовать их для решения тех проблем, которые перед ним встают и самостоятельно их формулировать [120].

Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым в педагогической науке. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов как М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, Г. П. Щедровицкий, В. В. Давыдов и их последователей. Однако лишь

отдельные обучающие технологии и учебные материалы разрабатывались в этом направлении.

Опираясь на идеи В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Ч. Куписевича, мы определяем *содержание образования* как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный по структуре (но не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте. Оно состоит из четырех типов опыта:

- познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результата - знаний;
- осуществления известных способов деятельности - в форме умений действовать по образцу;
- творческой деятельности - в форме умений принимать оригинальные и эффективные решения в проблемных ситуациях;
- осуществления эмоционально-ценностных отношений - в форме личностных ориентаций [53,93].

Освоение четырех структурных элементов позволяет сформировать у обучаемых способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий. Эти способности в современной педагогической литературе называют *компетентностями*. В современной ситуации нет существенных изменений в целеполагании, меняются сами механизмы формирования содержания образования, получает новую интерпретацию понятие государственного образовательного стандарта, являющегося носителем содержания образования. Сегодня традиционно первичен так называемый предметный "обязательный минимум" и требования к обучаемым нацелены лишь на фиксацию меры достижения этого "минимума". Для модернизации образования в основу необходимо класть планируемые цели, например, ключевые компетентности, и только после этого формировать само содержание образования [57,100,121].

С дидактической точки зрения формирование общекультурной компетентности в процессе образования происходит содержательно в рамках

изучения общекультурного блока дисциплин. Предметы гуманитарного цикла обладают в этом плане большим педагогическим потенциалом. Однако, рассматривая общекультурную подготовку как часть профессиональной, необходимо отметить, что и преподавание специальных дисциплин несет на себе значительную "культурную" составляющую. При этом определяющее значение имеет позиция педагога, ощущающего себя проводником в мир культуры [25,26,76,78]. В научных кругах существует мнение, что проблема состоит не в наращивании объема гуманитарных дисциплин (они и сейчас составляют 25%), а в изменении положения гуманитарного знания в вузе. Необходимо не примыкание, а встречаемость, пронизывание всей подготовки специалиста гуманитарным подходом через проведение сквозь весь учебный процесс основных гуманитарных парадигм [11,33,80,109].

Стратегическим направлением развития системы образования является решение проблем личностно-ориентированного образования, то есть такого, в котором личность студента была бы в центре внимания педагога, а деятельность учения - познавательная деятельность, а не преподавание только, была бы ведущей [26,70,80]. По мнению ряда исследователей в условиях личностно-ориентированного обучения педагог приобретает иную роль и функцию в учебном процессе, несколько не менее значимую, чем при традиционной системе, но иную. Если при традиционной системе образования педагог вместе с учебной книгой были основными и наиболее компетентными источниками знания, а педагог являлся к тому же и контролирующим субъектом познания, то при новой парадигме образования он выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности обучаемых, компетентным консультантом и помощником [9,25,42,54]. Это обеспечивается следующими *педагогическими условиями*: 1) вовлечением каждого студента в активный познавательный процесс, причем не процесс пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности каждого, применения им на практике этих

знаний и осознания, где эти знания могут быть применены; 2) совместной работой, в которой имеет место быть сотрудничество и проявляются коммуникативные умения; 3) свободным доступом к необходимой информации с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможностью ее всестороннего исследования [44,68,70,105].

При такой организации процесса обучения естественным является применение проблемно-поисковых *педагогических технологий*, активных методов обучения. Понимая под методами обучения способы совместной деятельности педагога и обучаемых, направленные на решение задач обучения [76], мы считаем, что все группы методов, как словесные (рассказ, беседа, лекция и т. д.), так наглядные (демонстрация, иллюстрация и т. д.) и практические (упражнения, игры и т. д.) традиционно используются в процессе формирования общекультурной компетентности.

Анализ отечественной научно-теоретической литературы (В. П. Беспалько, М. В. Кларин, Г. К. Селевко, Д. В. Чернилевский) позволил сделать вывод о том, что педагогическая технология связана с системным подходом к образованию, охватывает все элементы педагогической системы: от постановки целей до проектирования всего дидактического процесса и проверки его эффективности [14,45,86]. Эффективность дидактического процесса в значительной мере определяется адекватным выбором и профессиональной реализацией конкретных педагогических технологий, чаще традиционно называемых *организационными формами и методами обучения*. Педагогические технологии следует рассматривать как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного процесса обучения, как систему способов и средств достижения целей управления этим процессом [106].

Мы, вслед за В. П. Беспалько, М. В. Клариним, Г. К. Селевко, Д. В. Чернилевским, под педагогической технологией понимаем упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально

обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях педагогического процесса [14,86]. *Педагогическая технология* есть комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения [106]. Следовательно, технология обучения - это системная категория, ориентированная на дидактическое применение научного знания, научные подходы к анализу и организации учебного процесса с учетом эмпирических инноваций преподавателей и направленности на достижение высоких результатов в профессиональной и общекультурной компетентности и развитии личности студентов.

Понятие технологии обучения создает оптимальные условия для достижения высокой эффективности, которая невозможна без системного подхода к организации образовательного процесса, широкой компьютеризации, применения технических средств обучения, без современных методов обучения, особенно активных, а также без кадров, обладающих квалификацией, отвечающей требованиям современной технологии обучения. Таким образом, вузовский преподаватель перестает быть только одним из основных источников информации, а, сохраняя свои функции воспитателя, становится организатором и творцом новых по своей сущности условий успешного приобретения знаний, умений и навыков [94].

Поскольку центральной фигурой в процессе образования является обучающийся, то технологии обучения занимается организацией оптимальных условий, которые способствуют процессу усвоения знаний, приобретения умений и выработке навыков. Таким образом, технологии обучения становятся технологией творческой деятельности и способствуют достижению педагогического мастерства.

Структурными составляющими технологии обучения как системы являются:

- 1) цели обучения;
- 2) содержание обучения;
- 3) методы обучения;
- 4) средства педагогического взаимодействия;
- 5) формы организации обучения;
- 6) результаты деятельности.

Как в любой деятельности имеются два исходных момента - ее задача и технология процесса (см. рис.2).

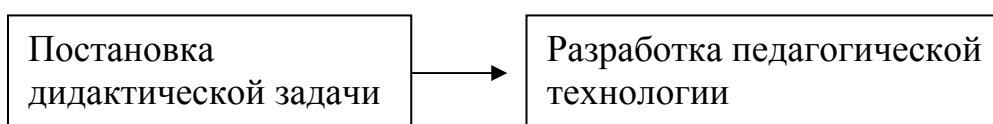


Рис. 2. Схема проектирования технологии

Постановка дидактической задачи включает:

1. Анализ *целей обучения*.
2. Определение на этой основе *содержания учебного предмета*. Содержание обучения, определяемое учебным планом и программой, предусматривало:
 - отбор наиболее значимого материала и его структурирование;
 - отбор примеров и доказательств;
 - актуализацию аксиологического аспекта предмета;
 - приобщение к мировой культуре и создание духовной среды;
 - усиление воспитательного аспекта в образовательном процессе;
 - аксиологизацию содержания как процесса соотнесения ценностей культуры с личным и социальным опытом;
 - отбор заданий, направленных на формирование компетентностных умений и навыков.
3. Определение исходного уровня образованности студентов.

4. Учет ограничений, налагаемых на учебно-материальную базу и организационную сторону обучения.

Деятельность преподавателя по проектированию технологии обучения, обеспечивающей решение дидактической задачи, заключается в подборе и разработке методов, форм и средств обучения, т. е. в *формировании инструментария дидактического процесса*. Таким образом, в результате анализа дидактической задачи определяются адекватные ей методы, формы и средства обучения.

Особую роль в современном образовательном процессе играют активные *методы обучения*, которые опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое продуктивное мышление, поведение, общение. Методы называют активными, т. к. в них существенно меняется и роль обучающего (вместо роли информатора - роль менеджера), и роль обучаемых (информация не цель, а средство для освоения операций и действий, развития личностных качеств). Современные активные методы обучения включают с себя: игровое социальное имитационное моделирование, деловые игры, анализ конкретных ситуаций (кейсы), метод активного социологического тестированного анализа и контроля (МАСТАК), отражающие в лабораторных условиях хитросплетения жизненных столкновений. Игровые методы дают поиск решений в динамичных нестабильных условиях и могут дать больше, чем эксперимент: они позволяют проработать и сопоставить несколько возможных вариантов. Эмоциональный настрой, состязательность и должная мотивация, азартность снимают воздействие искусственности. Педагогика сотрудничества, совместный поиск лучших решений позволяют отрабатывать и систематически совершенствовать лучшие варианты коллективных действий. От господства всеобщего лозунга "СИС - сиди и слушай" к активному: "ДИД - думай и делай!" [35,104,110,117].

Классификация технологий активного обучения, предложенная Н. В. Борисовой схематично изображена на рис.3:



Рис.3. Классификация технологий активного обучения (по Н.В. Борисовой) [106]

По признаку воссоздания (имитации) контекста деятельности, ее модельного представления в обучении все технологии активного обучения делятся на *имитационные и неимитационные*. Неимитационные технологии не предполагают построения модели изучаемого явления, процесса или деятельности. Активизация достигается здесь за счет отбора проблемного содержания обучения, использования особым образом организованной процедуры ведения занятия, а также технических средств и обеспечения диалогических взаимодействий преподавателя и обучаемых.

Примером имитационных технологий является дидактическая игра. М. В. Кларин предлагает следующую структуру учебного процесса на основе дидактической игры:

1. Создание игровой проблемной ситуации: введение моделирующей игровой ситуации.
2. Ход игры: "проживание" проблемной ситуации в ее игровом воплощении. Развертывание игрового сюжета.
3. Подведение итогов игры. Самооценка действий.
4. Обсуждение и анализ хода и результатов игры. Учебно-познавательные итоги игры [44].

Очевидно, что перечисленные технологии обучения создают возможности не только передавать определенную информацию, но и создавать предпосылки для развития личности, общекультурных навыков и умений.

В соответствии с выбранными методами обучения преподаватель определяется со *средствами* как неотъемлемым компонентом технологии обучения, т. е. заботится об информационно-предметном обеспечении педагогического процесса. В литературе приводятся различные классификации средств обучения [106], как правило, выделяют 6 категорий:

- 1) учебники и учебные пособия;
- 2) простые визуальные средства - предметы, модели, карты, диаграммы и т.д.;

- 3) механические визуальные средства - эпидиаскоп, микроскоп и т.д.;
- 4) аудиальные - магнитофоны, проигрыватели и т.д.;
- 5) аудиовизуальные - телевизоры, видеомагнитофоны и т.д.;
- 6) средства, автоматизирующие обучение - компьютеры и т.д.

К традиционным *формам организации учебного процесса* (см. табл.5) относятся все те, что с одной стороны, доказали свою надежность в формировании знаний, умений, навыков, а с другой - ориентированы на критикуемую сегодня субъект-объектную модель взаимодействия на занятиях в вузе.

Таблица 6

Традиционные формы организации учебного процесса (виды учебных занятий)[106]

<i>Формы обучения, направленные преимущественно на подготовку</i>		<i>Формы контроля</i>
<i>теоретическую</i>	<i>практическую</i>	
Лекция, семинар, лабораторная работа, экскурсия, самостоятельная аудиторная работа, самостоятельная внеаудиторная работа, конференция, консультация.	Практическое занятие, курсовое проектирование, дипломное проектирование, все виды практики, дидактическая игра.	Контрольная работа, индивидуальное собеседование, коллоквиум, зачет, переводные и семестровые экзамены, защита курсового проекта, квалификационные испытания, государственные экзамены, защита дипломного проекта, комплексный экзамен по специальности.

Соглашаясь с мнением М. В. Кларина [44], мы считаем, что определяющими для гуманистически-ориентированного научно-педагогического сознания являются такие дидактические категории, которые обуславливают динамику процесса развития общекультурной компетентности студентов. К ним относятся: 1) процессуальная ориентация; 2) решение проблем, выдвижение и проверка гипотез; 3) учебное

исследование; 4)соотнесение модели и реальности, перенос знаний; 5)ролевое разыгрывание, моделирование; 6)поиск личностных смыслов; 7)рефлексивное, творческое мышление; 8)развитие восприимчивости; 9)аргументация, принятие решений.

Культурно-образовательное пространство студентов не ограничивается учебным процессом в вузе. Проблема расширения культурно-образовательного пространства разрешается за счет использования разных источников культуры, различных видов образования. Наиболее полно эта проблема раскрыта в работах Р. У. Богдановой [83,100]. Автор подразделяет источники, используемые в образовании, на школьные и внешкольные. Остановимся на *внешкольных*, которые применительно к нашему конкретному исследованию, можно отнести к *вневузовским*. Ими являются:

- город как школа: музеи, театры, кино, библиотеки, учреждения науки, предприятия и т. д.;
- окружающая природа;
- средства массовой информации и информационные каналы: газеты, журналы, радио, телевидение, реклама и т. д.;
- дополнительная литература: научная, художественная, документы и другая;
- информационные и компьютеризированные каналы: компьютерные образовательные программы, ресурсы Интернет;
- образовательный туризм: город, Россия, страны мира;
- программы дополнительного образования: учреждения дополнительного образования, клубы, конкурсы, проекты, программы самообразования, программы семейного образования, социальные инициативы.

Наблюдения за реальным педагогическим процессом показывают, что все вышеперечисленные источники оказывают влияние на формирование общекультурной компетентности студентов. Анализ научно-теоретической литературы позволяет утверждать, что малоиспользуемым средством активизации познавательных способностей, формирования эмоционально-

ценностных отношений в вузовском образовательном процессе является музей - источник хранения культурных ценностей и опыта человечества.

Нами был проведен предварительный опрос студентов методом анкетирования для выяснения качественных показателей оценочных суждений, выражающих отношение к освоению культурного пространства, музеев, эстетического отношения к действительности. Разработанный и представленный опросник позволил проанализировать исходный уровень, личностную позицию студентов.

Опросник для выяснения качественных показателей отношения к освоению культурного пространства, музеев, эстетического отношения к действительности:

1. Посещаете ли Вы выставки, музеи? (Часто, иногда, очень редко, никогда)
2. Используете ли Вы свое знание понятий, теорий, дат, имен, отражающих этапы развития культуры при посещении музея для самостоятельных оценочных суждений? (Часто, иногда, очень редко, никогда)
3. Используете ли Вы знание различных видов источников освоенного культурного пространства (музеев, выставок, среды Интернет, альбомов репродукций) для решения познавательных задач Вашей деятельности, в т. ч. творческой? (Часто, иногда, редко, никогда.)
4. Определите наличие или отсутствие среды общения как источника информации о культурных ценностях? (Да, нет)
5. Охарактеризуйте свои знания понятий, теорий, дат, имен, отражающих этапы развития культуры для самостоятельных оценочных суждений и ориентирования в потоке информации как значительные, средние, ниже среднего, скорее низкие, никакие.
6. Считаете ли Вы возможным использование музеев, выставок и деятельности в них для выделения, осмысления, разрешения:
 - 6.1. ценностных проблем социальной деятельности, формирования социально-ценностных отношений в т. ч. культуры поведения, социальных эмоций.

6.2. Ценностных проблем личностного самопознания, самоопределения и саморазвития.

6.3. Проблем взаимодействия, диалога культур.

(Безусловно, скорее да, чем нет, скорее нет, чем да, нет).

7. Каково Ваше эстетическое отношение к действительности:

Критический уровень: не видит различия между красивым и безобразным. Чувств эстетических не проявляет. Интерес к искусству отсутствует.

Тревожный уровень: проявляет ограниченность в восприятии красоты окружающего мира. Эстетические чувства проявляются редко. Интерес к искусству почти не обнаруживает.

Достаточный уровень: воспринимает красоту окружающего мира, но не всегда выражает образно и ярко свои чувства. Интерес к различным видам искусства ситуативен.

Идеальный уровень: воспринимает красоту окружающего мира. Ярко и образно выражает свои чувства по отношению к красивому и безобразному. Проявляет интерес к различным видам искусства.

Вопросы анкеты были составлены таким образом, что охватывались все структурные компоненты общекультурной компетентности: когнитивный, ценностно-ориентационный, коммуникативно-деятельностный. Уровень эстетического отношения к действительности оценивался по методике "Стандартизированная характеристика воспитанности обучаемых" Н. К. Голубева, Б. П. Битинаса. Результаты анкетирования групп в % представлены ниже в таблице 7.

Таблица 7.

Результаты анкетирования экспериментальных и контрольной групп

Выборка	Суждения	Показатели, соответственно номеру вопроса				
		1	2	3	суждения	4
ЭГ1, %	Часто	9,0%	16,6%	8,4%	Да	83,3%
	Иногда	25,0%	32,0%	33,3%		
	Очень редко	66,0%	51,4%	50,0%	Нет	16,6%
	никогда	0,0%	0,0%	8,3%		
ЭГ2, %	Часто	13,2%	29,0%	48,1%	Да	77,4%
	Иногда	38,4%	48,4%	29,0%		
	Очень редко	35,5%	19,4%	12,9%	Нет	22,6%
	никогда	12,9%	3,2%	10,0%		
КГ, %	Часто	10,0%	31,4%	5,9%	Да	84,3%
	Иногда	19,6%	33,3%	35,3%		
	Очень редко	50,8%	19,6%	49,0%	Нет	15,7%
	никогда	19,6%	15,7%	9,8%		

Выборка	Суждения	5	Суждения	6а	6б	6в	Уровень	7
ЭГ1, %	Значительные	8,0%	Безусловно	8,3%	16,6%	58,3%	Идеальный	8,3%
	Средние	83,6%	Скорее да	66,0%	66,0%	33,3%	Достаточный	91,6%
	Ниже среднего	8,3%	Скорее нет	16,6%	0,0%	0,0%	Тревожный	0,0%
	никакие	0,0%	Нет	8,3%	16,6%	8,3%	Критический	0,0%
ЭГ2, %	Значительные	6,5%	Безусловно	19,4%	41,9%	22,6%	Идеальный	12,9%
	средние	80,6%	Скорее да	51,6%	45,2%	45,2%	Достаточный	71,0%
	Ниже среднего	9,7%	Скорее нет	22,6%	6,5%	19,6%	Тревожный	12,9%
	никакие	3,2%	Нет	6,5%	6,5%	12,9%	Критический	3,2%
КГ, %	Значительные	2,0%	Безусловно	19,6%	25,5%	23,5%	Идеальный	12,3%
	средние	58,8%	Скорее да	51,0%	53,0%	43,1%	Достаточный	61,9%
	ниже среднего	37,3%	Скорее нет	19,6%	9,8%	9,8%	Тревожный	18,9%
	никакие	2,0%	Нет	9,8%	11,8%	23,5%	Критический	7,0%

Результаты предварительного опроса методом анкетирования позволили сделать вывод о том, что посещаемость музеев, как мы и предполагали, находится на уровне ниже среднего; большинство студентов во всех трех группах дали ответы "иногда" и "очень редко" (вопрос №1). Свои знания по культуре (№ 5) большинство студентов оценили как средние. В ЭГ1 (гуманитарии) - 91,6% студентов определили их значительными и средними, в других группах (факультеты естественно-научной направленности) эта цифра меньше.

На вопросы 6а, 6б, 6в, отражающие ценностное отношение к музею студенты всех групп, особенно в ЭГ1, ответили положительно: большинство суждений "скорее да, чем нет", "безусловно". Это позволяет утверждать, что студентов волнуют ценностные проблемы социальной деятельности, взаимодействия, отношения к культуре, диалога культур. Более того, большинство опрошенных считают возможным использование музеев и деятельности в них в целях осмысления и разрешения этих проблем.

Ответы на вопрос №3, отражающий возможность использования источников культуры, в том числе музеев для решения задач творческой деятельности (коммуникативно-деятельностный компонент ОК), показали, что этими возможностями студенты пользуются в разной мере (широкий диапазон ответов во всех трех группах). Подавляющее большинство студентов обладают средой общения как источником информации о культурных ценностях (№4). Уровень эстетического отношения к действительности, отраженный в 7 вопросе, большинство студентов считают достаточным, однако некоторое количество студентов отмечают его как тревожный и даже как критический.

Таким образом, анкета, отразив личностную позицию студентов, показала их заинтересованность в освоении культурного пространства, неоднозначность их достижений в развитии общекультурной компетентности, помогла определиться с задачами экспериментальной технологии.

Сегодня, когда традиционные пути развития общекультурной компетентности оказываются явно недостаточными в условиях компетентностного подхода в образовании, поиск продуктивных путей расширения культурно-образовательного пространства, альтернативных обучающих технологий, является перспективным направлением в педагогической науке. Использование образовательных возможностей музейной педагогики и музея - хранилища культурных эталонов и опыта человечества, с целью развития общекультурной компетентности представлено в следующем параграфе.

2.2. Экспериментальная технология развития общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики

Экспериментальная педагогическая технология разрабатывалась с опорой на системный подход. Задача конкретизации структурных составляющих авторской технологии решалась через определение:

- 1) целей обучения - развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики;
- 2) дидактических принципов (см. ниже рис.5);
- 3) содержания обучения, определяемого программой курса (см. табл.8);
- 4) методов обучения (см. табл.8, 9);
- 5) средств обучения (см. табл.8);
- 6) форм организации обучения (см. табл.8,10);
- 7) результата деятельности, который должен был актуализироваться через тот или иной уровень общекультурной компетентности.

Остановимся на характеристике названных этапов работы.

Анализ целей обучения. В качестве цели названо развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики, представляющее реализацию ее структурных компонентов:

когнитивного, ценностно-ориентационного и коммуникативно-деятельностного.

Содержание обучения, определялось учебным планом и разработанной программой и отвечало требованиям к нему, указанным в параграфе 2.1.

Принципы обучения, по определению В. И. Загвязинского, - это инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции [36,37]. Программа развития общекультурной компетентности (см. табл.6 настоящего параграфа) базировалась на следующих **педагогических принципах**: проблемности, культурологической ориентации, диалогичности, коммуникативной направленности, событийности, ценностной ориентации, активности, креативности. Они дополняют общепризнанные классические принципы обучения, служат ориентиром для конструирования практической деятельности в конкретных условиях и отражают параметры общекультурной компетентности, ее компоненты и характеристики (см. параграф 1.3, табл.3.) Так, принцип проблемности вытекает из принятого нами понимания образования как специально организованного процесса развития у обучаемых способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальное и личностное значение, в различных сферах деятельности на основе освоения культуры общества [57]. Способность самостоятельного решения вышеуказанных проблем отвечает также требованиям компетентностного подхода в образовании. Кроме того, поле проблем является одной из характеристик общекультурной компетентности.

Принцип культурологической направленности соответствует глобальной цели современного образования - воспитание Человека культуры (см. параграф 1.1) Мы вслед за Е. В. Бондаревской считаем, что образовать человека - значит помочь стать ему субъектом культуры [19].

Принцип ценностной ориентации предполагает аксиологизацию образования - внедрение теории ценности в образовательный процесс, аксиологическая трактовка всех явлений для обеспечения восхождения

личности к более высокой цели, смыслу культуры. Разработанная нами технология развития общекультурной компетентности немислима без аксиологизации, поскольку ценностно-ориентационный компонент входит в структуру общекультурной компетентности.

Реализация ценностного взаимодействия осуществлялась в триаде: педагог - обучаемый - музейные предметы (см. рис.4).



Рис.4. Схема трехсторонней музейной коммуникации

Эффективная музейная коммуникация (см. параграф 2.2) предполагает организацию диалогического взаимодействия (принцип диалогичности) в вышеуказанной триаде. Результативность диалога зависит от многих факторов, в том числе и от готовности к нему, например понимания языка художественной экспозиции, применения активных методов обучения и т. д. Так, при организации экскурсии в музее, монолог вообще был сведен к минимуму, постоянно прерывался обращением к обучаемым, будил их мысль, учил самостоятельно находить ответ. Нами разработан и опробован на практике алгоритм проведения экскурсии:

- организационный момент, знакомство;
- завязка экскурсионного сюжета, как правило, аналогична способам создания проблемной ситуации. В ее задачи входит заинтересовать, выявить противоречия, создать ситуацию мыслительного затруднения, атмосферу тайны, загадки;
- разворачивание экскурсионного сюжета. Использование музейных игр, самостоятельного поиска, дискуссий и других методов активного взаимодействия. Кульминационный момент сюжета;

- развязка сюжета. Групповое обсуждение экскурсии, возникших чувств, переживаний, мыслей. Совместная дискуссия, актуализация усвоенной информации, поиск личностных смыслов;
- организация творческой деятельности на экспозиции.

В ходе такой экскурсии реализовывались принципы диалогичности, активности, креативности и коммуникативной компетентности.

Принцип событийности взаимосвязан с вышеуказанными и заключается, по нашему мнению в том, что момент общения с культурными ценностями переживается как значимое событие для студента, чувствующего сопричастность, соучастие в культурной жизни. Со-участие не только через со-бытие, со-переживание, но и через со-действие, заключающееся в собственной творческой, художественной, проектной деятельности, что соответствует коммуникативно-деятельностному структурному компоненту общекультурной компетентности.

Все выделенные нами дидактические принципы взаимосвязаны, равнозначны, носят комплексный, системный характер, т. к. реализация одного из них в оторванности от других невозможна, ибо проистекают они из определенной нами сущности и структуры общекультурной компетентности.

В результате анализа дидактической задачи были определены адекватные ей **методы, формы и средства обучения.**

Обобщенная схема проектирования педагогической технологии развития общекультурной компетентности представлена на рис. 5.



Рис. 5. Схема проектирования педагогической технологии развития общекультурной компетентности студентов

Выбор методов, форм, средств экспериментального обучения был обусловлен его задачами (см. табл.8).

Таблица 8

**Программа развития общекультурной компетентности посредством
включения музея в образовательный процесс**

Компоненты	Задачи обучения	Методы обучения	Формы	Средства
Когнитивный	1.Ориентация в проблематике освоения культурно-образовательного пространства. 2.Расширение наличной базы теоретических знаний и умений в различных областях культуры. 3.Изучение особенностей гуманистической образовательной парадигмы и компетентностного подхода в образовании.	Проблемное обучение. Методы активного обучения: имитационные, неимитационные, музейные, ролевые игры. Методы активизации возможностей личности и группы, дискуссии.	Групповые формы, лекции. Самостоятельная работа студентов по освоению культурного пространства, самообразование. Индивидуально-фронтальная работа.	Простые визуальные средства, книги, музейные предметы, аудиовизуальные, компьютерные средства. Музейно-образовательная среда.
Ценностно-ориентационный.	1.Развитие способности эмоционально воспринимать и ценностно присваивать культурное наследие, в т. ч. при посещении музея. 2.Развитие интереса к музею как источнику хранения культурных ценностей. 3.Развитие способностей к восприятию образного языка музейной экспозиции. 4.Получение эстетического удовольствия от общения с культурными ценностями, способность сопереживать. 5.Развитие способности выражать отношение к произведениям искусства, оценивать их.	Методы когнитивного обучения, аналитико-оценочные, учебный диалог. Групповые дискуссии. Драматизация, игровые методы: имитационные игры, сюжетно-ролевые игры.	Коллективно-групповые формы. Экскурсии в музей. Индивидуальная самостоятельная аудиторная и внеаудиторная работа.	Визуальные простые, сложные, компьютерные средства. Музейно-образовательная среда. Музейные предметы.

Коммуникативно-деятельностный.	<p>1.Совершенствование навыков общения с культурными ценностями, культуры поведения и выражения эмоций.</p> <p>2.Формирование способностей работать с информацией, полученной в музее: оценивать, перерабатывать, использовать в практической деятельности, для саморазвития.</p> <p>3.Развитие коммуникативной компетентности.</p> <p>4.Активизация собственной творческой деятельности.</p>	<p>Ролевые, ситуационные и имитационные игры.</p> <p>Проблемное обучение: анализ и перенос информации в различные сферы практической деятельности.</p> <p>Методы активизации самостоятельной творческой деятельности, интерактивное использование средств.</p> <p>Метод проектов.</p>	<p>Пары сменного состава, групповая и самостоятельная работа.</p> <p>Экскурсии в музей, групповая игра "Я - экскурсовод".</p> <p>Разнообразные формы индивидуальной творческой деятельности.</p> <p>Самостоятельная проекторочная деятельность.</p>	Музейные экспозиции Компьютерные и мультимедийные, визуальные средства.
--------------------------------	---	---	---	--

Логика исследования потребовала от автора создания собственной авторской классификации методов обучения с учетом сформулированных выше задач (см. табл.9).

Таблица 9

Авторская классификация активных методов обучения с использованием средств музейной педагогики

Имитационные		Неимитационные
Игровые	Неигровые	
Игровое проектирование, в т. ч. музейной экспозиции	Реальное проектирование, в т. ч. с использованием музейной информации	Проблемная лекция
Музейные игры	Разновидности конкретных ситуаций: проблема, оценка, иллюстрации, перенос	Дискуссия, в т. ч. на музейной экспозиции
Игровые ситуации, экскурсии, в т. ч. виртуальные	Погружение в эпоху, использование в педагогическом процессе музейных предметов, музейно-образовательной среды	Выездное занятие с экскурсией
Имитационный тренинг с использованием музейных предметов		Практика без выполнения должностной роли

Упражнения с интерактивными экспонатами		Творческая деятельность в музее и вне его, например, изобразительная
Разыгрывание ролей музейного педагога		Арттерапия
Практика с выполнением должностной роли музейного педагога.		Курсовая работа, проектирование.

Кратко прокомментируем содержание таблицы 9. По признаку воссоздания (имитации) контекста деятельности, все технологии активного обучения делятся нами на *имитационные* и *неимитационные*. Неимитационные технологии не предполагают построения модели изучаемого явления, процесса или деятельности. Активизация достигается здесь за счет отбора проблемного содержания обучения, использования особым образом организованной процедуры ведения занятия, например, с использованием музейной экскурсии или инициирования изобразительной деятельности после посещения музея. Применяемые нами технологии активного обучения создают возможности не только передавать определенную информацию, но и создавать предпосылки для развития всех структурных компонентов общекультурной компетентности.

В соответствии с выбранными методами обучения мы определились со *средствами* как неотъемлемым компонентом технологии обучения, информационно-предметном обеспечении педагогического процесса. В учебном процессе использовались все традиционные средства обучения (см. параграф 2.1). Однако, необходимо акцентировать внимание на таком простом визуальном средстве, как правило, не используемом в традиционных педагогических технологиях - это *музейный предмет*. Мы, вслед за Б. А. Столяровым, считаем, что *музейный предмет* - это произведение искусства (экспонат), который являясь основой музейно-педагогического процесса, будучи материально-идеальной целостностью, наделенной сложной совокупностью неисчерпаемых смыслов, может рассматриваться как объект и особого рода субъект педагогического процесса [91]. Включение музейного

предмета в педагогический процесс позволило шире использовать активные методы образования и воспитания. Музейному предмету и взаимодействию с ним отводилась значительная роль, особенно в процессе развития ценностно-ориентационного компонента общекультурной компетентности. Он как бы "одушевлялся", вовлекался в диалог, использовался прием "персонификации". Использование музейного предмета в образовательном процессе, кроме того, позволяло увидеть в предметах окружающей действительности широкий историко-культурный аспект, способствуя развитию когнитивного компонента общекультурной компетентности, развивало способность к выявлению вещей музейного значения [40,43,74].

К средствам педагогического взаимодействия относится и специально организованная предметно-пространственная среда - музейная экспозиция, поскольку оказывает значительное воздействие на личность и активно "участвует" в образовательном процессе. Вслед за А. М. Разгоном, мы определяем *музейную экспозицию* как специфическую предметно-пространственную среду, создающую оптимальные условия для демонстрации предметов искусства и производящую эстетическое воздействие на посетителя [82]. *Музейная среда* обладает специфической *образовательной ценностью*, является активным средством образования и воспитания, наделена эстетической аурой, художественным содержанием, а значит - могучим духовным потенциалом. Отсюда ее гармонизирующее воздействие на формирующуюся личность [7,27,46,73]. Студенты обучались овладевать навыками восприятия особого образного языка музейной экспозиции. К критериям понимания языка художественной экспозиции мы отнесли:

- эмоциональную реакцию,
- выявление главной идеи экспозиции,
- эстетическое удовольствие,
- выявление возможностей использования экспозиции в образовательных и воспитательных целях.

Педагогически целесообразное использование музейной среды способствует погружению в определенную эпоху, проживанию исторических ситуаций, актуализации ассоциативных связей, со-бытию и со-участию, со-причастности культурному потоку. Особенно эффективным оказалось многосенсорное воздействие, когда визуальное восприятие подкреплялось рассказом экскурсовода, музыкальным сопровождением, тактильными и обонятельными ощущениями, применением интерактивных экспонатов.

Далее остановимся на характеристике *приемов моделирования искусственной музейной среды* и использования предметов как музейных в учебных аудиториях. Разработан алгоритм моделирования студентами искусственной музейной среды:

- проектирование среды, выбор предметов;
- размещение в аудитории, предъявление группе;
- работа с группой: выявление историко-культурного контекста принесенных предметов, их интерактивности, возможности использования в образовательном и воспитательном процессе;
- осмысление ценности предмета, его личностного значения;
- определения возможностей его использования в практической деятельности, неординарных возможностей его применения.

В ходе экспериментального обучения на занятиях использовались как простые бытовые вещи, например, часы, очки, так и репродукции художественных произведений. При такого рода моделировании музейной среды учитывались все структурные компоненты развития общекультурной компетентности. Когнитивный компонент, который актуализировался через расширение теоретических знаний в области культуры; ценностно-ориентационный через осмысление ценности предмета или его эмоционального восприятия; коммуникативно-деятельностный - через использование, например, цветового решения живописного полотна для разработки своего творческого рекламного проспекта.

Экспериментальное обучение проходило на основе:

- игрового моделирования - учебно-игровая деятельность: музейные игры, игры - погружения, поиски;
- учебного исследования - исследовательская деятельность: разработка творческих проектов экспозиций, экскурсий, семинарских занятий студентами;
- дискуссии - коммуникативно-диалоговая деятельность: совместная выработка позиций, поиск общекультурных смыслов.

При этом общей чертой моделей обучения было изменение позиции обучаемого, проживание образовательного процесса в роли активного участника - игры, исследования, дискуссии. Студент ставился в инициативную (субъектную) позицию, педагог занимал позицию партнера - помощника [6,13,25,26,39].

Формы обучения, используемые в ходе реализации экспериментальной технологии представлены в таблицах 8, 10.

Таблица 10

Схема реализации форм обучения в образовательном процессе развития общекультурной компетентности студентов

Формы организации работы студентов	Формы обучения
Аудиторная	1. Лекционные и практические занятия по курсам введения в специальность, циклу психолого-педагогических и гуманитарных дисциплин. Коллективно-групповые формы. 2. Лекционные и практические занятия в рамках спецкурсов "Музейная педагогика", "Педагогические коммуникации" и др. Групповые, индивидуальные формы. 3. Групповые и индивидуальные занятия в интернет-классах. 4. Консультации, зачеты, экзамены.

Внеаудиторная	1. Занятия на выставках, музейных экспозициях, включая экскурсии и их проведение студентами. Групповые и индивидуальные формы. 2. Педагогическая, музейная и другие виды практик. 3. Учебная и внеучебная коммуникативная деятельность, в том числе на выставках, в музейных комплексах, туристических поездках.
Самостоятельная	1. Проектирование и творческая деятельность, например, при моделировании искусственной музейной среды и на музейных экскурсиях. 2. Индивидуальный опыт освоения культурно-образовательного пространства, различных источников культурных ценностей, музеев, в том числе, виртуальных. 3. Курсовое проектирование, в том числе, опыт использования культурных эталонов в проектной деятельности. 4. Опыт публичных выступлений на конференциях, при проведении экскурсии, защите проектов.

Особого комментария заслуживает внеаудиторная самостоятельная деятельность студентов, направленная на приобретение реального жизненного опыта. Мы, вслед за М. В. Соколовой [90], понимаем под таким опытом приобретаемый личностью в обучении жизненно необходимый, практический, исходящий из понимания и учета реальности опыт в структуре которого представлены в единстве когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный компоненты. Нам показалось интересным и значимым соответствие структуры общекультурной компетентности структуре реального жизненного опыта. Его можно рассматривать как фонд определенных способов, приемов, связей, качеств личности, обеспечивающих готовность личности к освоению явлений действительности, познанию и преобразованию собственного "Я". Музейная педагогика рассматривается автором как один из факторов формирования социального опыта учащихся.

Музейно-педагогический процесс, по нашему мнению, представляет собой системно организованное и четко направленное развивающееся взаимодействие педагогов и обучаемых, ориентированное на формирование средствами искусства в условиях музейной среды творчески развитой, целостной личности.

Таким образом, подводя итоги анализу и характеристике экспериментальной педагогической технологии развития общекультурной компетентности студентов с использованием возможностей музея и средств музейной педагогики, отметим, что проблема развития общекультурной компетентности - сложный, многоаспектный процесс, и средства музейной педагогики не единственные и исчерпывающие в этом процессе. Однако нам представлялось логичным и культуросообразным использовать уникальные образовательные возможности музея - хранилища культурных эталонов и опыта человечества. Образовательный потенциал музея и музейной педагогики и выявленные возможности их использования для развития общекультурной компетентности студентов позволили разработать экспериментальную технологию и определить ее содержание. Технология ориентирована на развитие определенных нами ранее структурных компонентов общекультурной компетентности средствами музейной педагогики.

Заключение

Актуальность исследования проблемы формирования общекультурной компетентности в процессе образования обусловлена социальным заказом образовательной системы, требующей подготовки творчески мыслящих людей высокого уровня культуры. Необходимость повышения общекультурной компетентности студента предполагает в качестве глобальной цели современного образования рассматривать Человека культуры. Человек культуры - это: свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры, духовная, гуманная, творческая и практически подготовленная к жизни личность.

Существует корреляция между группами условного разделения определений культуры и особенностями присвоения продуктов культуры. Помимо научения и изучения необходимо сотворчество и ценностное присвоение, приобщение к ценностям, которое предполагает культуросообразное воспитание. Таким образом, образовательный процесс развития общекультурной компетентности становится по глубинной сути своей воспитательным.

Актуальный в настоящее время компетентностный подход в образовании устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимых к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способности решать сложные реальные задачи в профессиональной и социальной деятельности, а также разрешать проблемы мировоззренческого, коммуникативного, личностного характера. В научной литературе выделяются разные виды компетентностей: познавательная, интеллектуальная, культурологическая, психологическая, профессиональная, психолого-педагогическая, общекультурная и др.

Общекультурная компетентность в педагогической теории определяется как уровень образованности, достаточный для

самообразования, самопознания, самостоятельных и обоснованных суждений о явлениях в различных областях культуры, диалога с представителями других культур. Это термин, относящийся к проблемам передачи культурного опыта, образования и воспитания. В данной работе общекультурная компетентность определяется как интегративная способность личности обучаемого, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера.

Предложена структурно-содержательная модель общекультурной компетентности. Когнитивный, ценностно-ориентационный и коммуникативно-деятельностный компоненты входят в ее состав. Определена направленность, характеристики компонентов, их критерии как образовательные результаты.

Совокупность составляющих общекультурной компетентности, определяет возможность ориентации образования на воспитание целостного Человека Культуры. Интеграция культуры в образование и образования в культуру осуществляется посредством целенаправленного процесса формирования общекультурной компетентности.

Общекультурная подготовка рассматривается в научно-педагогической литературе как часть профессиональной подготовки специалиста и/или как часть его деятельности и личностного опыта. Она отождествляется не только со знаниями и умениями, но также с ценностными ориентациями, мотивами деятельности, познанием себя в мире и мира в себе и вокруг себя, взаимоотношениями с людьми, высоким уровнем общей культуры.

С дидактической точки зрения формирование общекультурной компетентности в процессе образования происходит содержательно в рамках изучения общекультурного блока дисциплин. Предметы гуманитарного

цикла обладают в этом плане большим педагогическим потенциалом. Эффективность дидактического процесса в значительной мере определяется выбором педагогических технологий, адекватным целям обучения. Применение проблемно-поисковых технологий, активных методов обучения обусловлено поставленной целью.

В разработанной автором экспериментальной технологии были реализованы педагогические возможности развития общекультурной компетентности через использование специфических возможностей и образовательного потенциала музеев и музейной педагогики, активных методов обучения, музейных предметов и музейной среды, образного языка экспозиции и произведений искусства, обращения к культурным эталонам.

Эффективным средством педагогического взаимодействия являлся музейный предмет, который рассматривался как объект и особого рода субъект педагогического процесса. Музейная коммуникация актуализировалась через диалогическое взаимодействие студентов и музейного педагога, разработанный алгоритм проведения экскурсии, ситуационные игры и другие активные методы обучения. Педагогически целесообразное использование музейной среды способствовало актуализации ассоциативных связей, со-бытию и со-участию, со-причастности культурному потоку. Разработанный алгоритм моделирования искусственной музейной среды позволял актуализировать все структурные компоненты развития общекультурной компетентности

Проблема развития общекультурной компетентности студентов многогранна и не может быть исчерпана рамками одного исследования. Поставленная перед педагогической наукой проблема поиска образовательных технологий, адекватных основам культуры не предполагает однозначного решения. Автором предложена идея включения музея и элементов музейной педагогики в образовательный процесс. Отдавая себе отчет в том, что проблема развития общекультурной компетентности - сложный, многоаспектный процесс и средства музейной педагогики далеко

не единственные в нем, нам представлялось логичным и культуросообразным использовать уникальные образовательные возможности музея - хранилища культурных эталонов и опыта человечества. Актуальный сегодня компетентностный подход к оценке образовательных результатов, ориентированный на способность личности к решению разного рода проблем, позволил по-новому взглянуть на общекультурную подготовку студентов. Предложенная в работе технология развития общекультурной компетентности может быть применена преподавателями вузов, школ, социальными и музейными педагогами в процессе осуществления своей профессиональной деятельности, а результаты исследования могут быть использованы при чтении спецкурсов в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров для различных педагогических систем.

Проблема, поставленная в исследовании, является актуальной и перспективной, ибо исследование процессов развития общекультурной компетентности никогда нельзя считать исчерпывающим и завершенным в том смысле, что некомпетентной является сама формулировка о завершении развития личности обучаемого.

Библиографический список

1. Агапов И. Г. Теоретические основы обеспечения развития общих компетенций обучающихся в школе. Автореф. дисс... д-ра пед. наук. М. 2001. 21с.
2. Андронова Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя. Автореф. дисс... канд. псих. наук. Казань, 2002 г. 19с.
3. Аринушкина А. Управление процессом развития интеллектуально-корпоративной компетентности.//Альма Матер / Вестник высшей школы. № 7, 2002 г. с.57-60.
4. Байденко В. И. Стандарты в непрерывном образовании: концептуальные, теоретические и методологические проблемы. М.:Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 1999 г. - 296 с.
5. Баранникова С. А. Рабочие программы или куррикумы. // Стандарты и мониторинг в образовании. № 1, 2002 г. с. 32-40.
6. Баранова З.Я. Формирование проектировочных умений студентов университета в процессе педагогической практики. Автореф. дисс...канд.пед.наук,Ижевск.1997.19с.
7. Бартрам Н. Д. Музей игрушки: об игрушках, кукольном театре, начатках труда и знаний и о книге для ребенка. Л. 1928.56с.
8. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского.- 4-е изд.- М.:Сов.Россия,1979.- 318 с.
9. Бедерханова В.П. Обучающие игры как «активный» метод подготовки студентов к воспитательной работе. //Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации.: Сб.науч.тр./ Отв.ред.А.А.Бодалев.- М.:1987. С.35-40
10. Бездухов В. П. Гуманистическая направленность учителя как система ценностных ориентаций//Развитие творческих и коммуникативных способностей личности.-Самара: изд-во СамГПУ, 1996.с.3-11.

- 11.Бездухов В. П. Гуманистическая направленность учителя. Самара-СПб.: Изд-во Сам ГПУ. 1997. 172с.
12. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. М.:Республика,1994. 480с.
- 13.Берн Э. Игры в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. СПб.: Лениздат, 1992. 190с.
- 14.Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Просвещение, 1989.
- 15.Библер В. С. Культура. Диалог культур. // Вопросы философии, №6, 1989. С.34-41.
- 16.Библер В. С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в 21 век. М.: Политиздат, 1991 г., 412 с.
- 17.Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология: Учеб. Пособие./Авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. М.:Изд-во УРАО. 1998. 575с.
- 18.Боголюбова Е. В. Культура и общество. М.: Наука. 1978. 137с.
- 19.Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования.// Педагогика, №4, 1997, с. 11-17.
- 20.Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания.// Педагогика, №4, 1995г., с.29-36.
21. Бордовский Г. А., Радионова Н. Ф., Козырев В. А. Инновации в системе высшего педагогического образования: состояние и перспективы//Инновации в российском образовании. Высшее проф. Образование.-М.:Изд-во МГУП, 1999. с.26-38.
- 22.Браже Т. К. Из опыта развития общей культуры учителя.//Педагогика. №2. 1993. С.70-75.
- 23.Варданян Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога). Автореф. дисс... д-ра пед. наук. М. 1999 г. 38с.
- 24.Вентцель К. Н. Свободное воспитание: Сборник избранных трудов. М. 1993.

- 25.Ворожцова И. Б. Культурологическая основа личностно-позиционно-деятельностной модели обучения.Ижевск.: Изд. Дом "Удм. Ун-т. 2000.49с.
- 26.Ворожцова И. Б. Личностно-деятельностная модель обучения иностранному языку. Ижевск.: Изд. Дом "Удм. Ун-т. 2000.
- 27.Генисарецкий А.В. Образ жизни - образ среды// Декоративное искусство. № 9. 1984. С17-24..
28. Гершунский Б. Г. Философия образования для XXI века. М.:Смысл 1997. 128с.
- 29.Григорьева-Голубева В. А. Становление гуманистических ценностей педагога (в аспекте языковой личности). Автореф. дисс... доктора пед. наук. СПб. 2002.23с.
- 30.Гудкова С. А. Проектирование и реализация технологии формирования профессиональной компетентности программистов при обучении иностранному языку в колледже. Автореф. дисс...канд. пед. наук. Тольятти 2002 г.19с.
- 31.Дериглазова Р. Б. Формирование коммуникативной компетентности педагога-психолога (на примере обучения студентов психологов для работы с девиантными подростками).Автореф. дисс... канд. пед. наук. Ижевск 2002.18с.
- 32.Добудько А. В. Профессиональная компетентность учителя в информационном обществе: структура, содержание, принципы формирования. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Самара 2000 г. 19с.
- 33.Долинина И. Г. Концептуальная модель и практика формирования политической культуры. Дисс... канд. пед. наук.Ижевск. 2002.182с.
- 34.Ешич М. Б. Культура в системе общества./ Культура в общественной системе социализма: Сборник научных трудов. М. МГУ. 1984. С.24-45.
- 35.Жуков Р. Ф. Пути развития активных методов обучения в университете. В сб. науч. тр. Технология акмеологических методов обучения./ Отв. Ред. Р. Ф. Жуков. - СПб.: СПбГИЭУ, 2001-160с.

36. Загвязинский В. И. , Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед.учеб.заведений. М.: Изд. Центр "Академия", 2001. 208с.
37. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов. //Советская педагогика. №10 М. 1978. С.24-41.
- 38.Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс. М.: Мысль 1980. 74с.
39. Игры - обучение, тренинг, досуг../Под ред. В. В. Петрусинского. М.: Новая школа. 1994. 368с.
40. Каган М. С. Музей в системе культуры.//Вопросы искусствознания. №4. 1994. С.16-31.
- 41.Каган М. С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996г. 416с.
42. Казанский О. А. Педагогика как любовь. М.:Роспедагенство, 1996.133с.
- 43.Карцев М.И.. Психологические аспекты совершенствования музейной экспозиции//Сб."Научное проектирование экспозиции". М. 1981. С.34-46.
- 44.Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссий (Анализ зарубежного опыта.) Рига.: Педагогический центр "Эксперимент, 1998г.-176с.
- 45.Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе.//Серия педагогика и психология. №6,1989.51с.
- 46.Кликс Р.Р.. "Художественное проектирование экспозиции". М.: Мир, 1978. 84с.
- 47.Конасова Н. Ю. "Общекультурная компетентность как показатель образованности учащихся школы". СПб:СПГУПМ, 2000.42с.
- 48.Концепция образованности: теоретические основы формирования регионального компонента учебных пособий. Методич. пособие/Под ред. О. Е. Лебедева. СПб.:СПГУПМ, 1997. 34с.
- 49.Краевский Методология педагогического исследования: Пособ. Для педагога-исследователя. Самара:СамГПИ, 1994. 165с.

- 50.Краснова Т.И. Формирование ориентации старшеклассников на ценности Российской культуры. Автореферат дис....канд. пед. наук.:Оренбург. 2001. 23с.
- 51.Крылова Н. Б. Введение в круг культурологических проблем образования//Новые ценности образования. Вып.4.М.,1996. С.132-152.
- 52.Крылова Н. Б. Социокультурный контекст образования. // Новые ценности образования: содержание гуманистического образования. № 2, М. 1995 г.
53. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.:Просвещение, 1986.
- 54.Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. М.: Просвещение, 1989.112с.
- 55.Лебедев О. Е. Демократическая школа в Петербурге. Проблемы управления развитием региональной образовательной системы. - СПб.: СПГУПМ, 1996г.
- 56.Лебедев О. Е. Российская школа: время перемен. Вестник ОИРШ. СПб.:СПГУПМ,2000. 46с.
- 57.Лебедев О. Е., Неупокоева Н. И. Цели и результаты школьного образования: методические рекомендации. СПб.:СПГУПМ, 2001. 52с.
- 58.Леднев В. С. Содержание образования. М.: Просвещение. 1989. 186с.
- 59.Лотман Ю. Культура и взрыв. М.: Политиздат. 1992. 124с.
- 60.Лукьянова М. И. // Педагогика. № 10, 2001 г. с. 56-61.
- 61.Мамардашвили М. Наука и культура./Сб. Методологические проблемы историко-научных исследований. М.: Наука. 1982. С.28-46.
- 62.Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога.// Шк. технологии. № 5, 2002 г. с.33-40.
- 63.Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. Для учителя. М.: Просвещение, 1993 г. 192 с.
- 64.Материалы к семинару И. А. Зимней "Компетентностный подход в современном образовании". Москва-Пермь, 2004 г. 16с.

65. Менсфилд Б. Что такое Профессиональные стандарты и Национальные профессиональные квалификации Великобритании. Доклад Prime Rersearch and Development Ltd., 1998 г. 28 с.
66. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения./Пер. с англ. и ком. Ю. А. Асеева. Отв. ред. И. С. Кон. М.: Наука, 1988 г. 429 с.
67. Моль А. Социодинамика культуры. М.: Политиздат. 1973. 86с.
68. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М.:Пед. об-во России.2001. 320с.
69. Муреева С. В. Развитие межкультурной компетенции будущих юристов при изучении классической латыни. Автореферат дис....канд. пед.наук.:Саратов. 2001.25с.
70. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования./под ред. Е. С. Полат. М.:Изд. Центр "Академия",1999г.-224с.
71. Образование XXI века. Проблемы повышения квалификации работников образования.// Тез. Докл. Межд. Конф-ции. Минск: ИПК образования, 1993.
72. Образовательные стандарты среднего (полного) общего образования.http://fio.Ifmo.Ru/archive/group20/c2wu3/Fr_Kniga/ch_00.htm
73. Организация работ над музейной экспозицией. Метод. указания. Н.-Новгород: Изд-во ННГУ, 1986. 28с.
74. Основы эстетического воспитания./Под ред. И. А. Кушаева. М.:Искусство,1986. 238с.
75. Отчет о НИР по проекту "Психолого-педагогическое обоснование системности требований к общей и профессиональной культуре человека в государственных образовательных стандартах нового поколения и характере количественной и качественной оценки этих требований" целевой комплексной программы "Госстандарт в системе непрерывного образования" подпрограммы федеральной программы "Развитие образования в России". Рук. Г. А. Бордовский, науч. рук. Н. Ф. Радионова. СПб.1999г.87с.

76. Педагогика.: Учеб. пособие для студентов педвузов и педколледжей./Под ред. Пидкасистого П. И.М.: Роспедагенство, 1996.602с.
77. Петров А. А. Общекультурная компетенция учителя и ее влияние на успешность педагогической деятельности. Дисс...канд. пед. наук.: Пенза, 1999г.-180с.
78. Подласый И. П. Педагогика. М.: Просвещение, 1996. 432с.
79. Поморцева Н. В. Педагогические условия формирования культурологической компетенции учащихся в системе интегрированного обучения. Автореф. дис....канд. пед. наук.: Шуя. 2002. 24с.
80. Попова Т. В. Педагогические условия формирования дидактической культуры учителя начальной школы. Дисс. канд. пед. наук. Ижевск. 2002.178с.
81. Проблемы модернизации школьного образования / Сост. О. Е. Лебедев. Вестник ОИРШ, СПб, №1, январь 2001г.-32с.
82. Разгон А. М. Музееведение, программа курса. М.:Высшая школа, 1988.16с.
83. Расширение образовательного пространства. //Образовательные программы/Под ред. Лебедева О. Е. СПб.1999.с50-60.
84. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования (ценностные основания базового гуманитарного образования в высшей школе).М.:Новая школа. 1993.186с.
85. Рыбасова. Ю. Ю. Общекультурная подготовка студентов технического вуза. Дисс...канд. пед. наук.: Казань, 1996г.-184с.
86. Селевко Г. Ю. Современные образовательные технологии. М.: Просвещение, 1988.
87. Сериков Г. Н. Образование. Аспекты системного отражения. Курган, 1997. 84с.
88. Словарь психолога-практика/Сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп.-Мн.: Харвест, 2001. С.776-782.

89. Смолянинова О. Г. Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий. // Информатика и образование. № 9. 2002 г. с. 116-119.
90. Соколова М. В. Музейная педагогика как фактор формирования социального опыта учащихся: Дис.... канд. пед. наук. Ярославль, 2000. 170с.
91. Столяров Б.А. Теория и практика образовательной деятельности художественного музея. Дисс... доктора пед. наук. СПб. 1999г.
92. Татьянченко Д. В., Воровщиков С. Г. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников. // Школьные технологии. № 5, 2002 г. с. 42-45.
93. Теоретические основы содержания общего среднего образования. / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Просвещение. 1983. 254с.
94. Технология акмеологических методов обучения.: Сб. науч. трудов/отв. ред. Жуков Р. Ф. СПб.: СПбГИЭУ, 2000. 160с.
95. Трофимова Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых. Автореф. дисс... д-ра пед. наук. СПб. 2000 г.
96. Трофимова Г. С. Основы педагогической коммуникативной компетентности: Учеб. Пособие. Ижевск.: Изд-во Удм. Ун-та. 1994. 76с.
97. Трофимова Г. С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. 2-е изд., испр. и доп. Ижевск.: "Купол", 2000 г. 90с.
98. Трофимова Г. С., Ермилова Е. В. Инновационно-альтернативные технологии как условие формирования коммуникативной компетентности обучаемых // Образование в Удмуртии. Серия: психология и педагогическая практика: Информационно-методический сб., 1998, №2. С.96-100.
99. Уласевич С. Н. Управление качеством развития образовательной компетентности школьников. М.: Изд-во МПГУ, 2003г. - 22с.

100. Учебные пособия: расширение образовательного пространства учащихся//Проблемы формирования регионального комплекта учебных пособий/Под ред. О. Е. Лебедева. СПб, 1999.с.27-44.
101. Федоров Н. Ф. Музей, его смысл и назначение. Сочинения./Общ. Ред. А. В. Гулыга.М.: Мысль. 1982. с 575-606.
102. Фрумин И. Д. Компетентностный подход в образовании/Материалы X Всероссийской конференции "Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах". Красноярск.: Изд-во КрГУ, 2003. с24-36.
103. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Интеллектуальное воспитание личности.//Педагогика, №1, 1998. С. 54-58.
104. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя.-М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. 320с.
105. Хуторской А.В. Школа творчества. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996.147с.
106. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. Пособие для вузов.-М.: ЮНИТИ-ДАНА,2002.-437с.
107. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. М.: Нар. Образование, 1996. 93с .
108. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения.//Педагогика. №2,1997г.с.21-29.
109. Шаронова С. А. Инновационная сущность новой парадигмы образования. /Актуальные проблемы развития высшей школы. Межвузовский сб. тезисов. СПб. 2000. с.103-105
110. Шмаков С. А. Игры учащихся - феномен культуры. М.: Новая школа. 1994.240с.
111. Шмидт К. История педагогики. Изд. 3-е, М. 1881.287с.

112. Юдин В. И. Развитие профессиональной компетентности учителя в процессе освоения вариативных педагогических технологий. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. СПб. 1996 г.
113. Ядов В.А. Социологические исследования: методология, программа, методы. Самара.: Изд-во Сам.ГУ,1995.-332 с.
114. Якобсон П. М. Почему надо воспитывать чувства детей. М.: Прсвещение. 1964. 75с.
115. Якунин В. А. Актуальные проблемы вузовской психологии и педагогики в условиях перестройки высшей школы //Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки//Науч. сообщ. межвуз. конф-ции. Л.-М.:ЛГУ,1988, с.7-15.
116. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие/ Европейский ин-т экспертов. СПб.: Изд-во«Полиус»,1998. 693 с.
117. Knowles M.S. The Modern Practice of Audit Education.From Pedagogy to Andragogy.Chicago,1980.p.18-19.
118. The Encyclopedic Dictionary of Psychology. The Dushkin Publishing Group. Ohio:Terry. F. Pettijohn, 1991. 198 p.
119. The Penguin Dictionary of Psychology. Arthur S. Reber.Nj: Penguin Books, 1985. 848 p.
120. <http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/s13/arhiv/4-3zip>
121. <http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/s13/arhiv/6-2zip>
122. [http://fio.ifmo.ru/archive/group 20/c2wu3/Fr.kniga/ch 00.htm](http://fio.ifmo.ru/archive/group%20/c2wu3/Fr.kniga/ch%2000.htm)

Светлана Леонидовна Троянская

Развитие общекультурной компетентности в процессе образования.

Монография. В авторской редакции

Лицензия ЛР № 020411 от 16.02.1996г.

Подписано в печать 2004.

Формат 60x84 1/16 Печать офсетная

Усл. печ. л. 5,81. Уч.-изд.л.4,8. Тираж 300 экз. Заказ №

Типография УдГУ

426034, Ижевск, ул. Университетская, 1, корп.4.