

На правах рукописи

Прямикова Елена Викторовна

**Компетентностный подход
в современном образовательном пространстве:
функциональное и структурное содержание**

Специальность 22.00.04 -
Социальная структура, социальные институты и процессы

Автореферат диссертации на соискание ученой степени
доктора социологических наук

Екатеринбург
2012

Работа выполнена на кафедре социологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Научный консультант: доктор философских наук, профессор
Рубина Людмила Яковлевна

Официальные оппоненты: доктор философских наук, профессор
Баразгова Евгения Станиславовна

доктор социологических наук
Матвеева Наталья Александровна

доктор социологических наук, профессор
Черняева Татьяна Ивановна

Ведущая организация: НОУ ВПО «Гуманитарный университет»
г. Екатеринбург

Защита состоится « » 2012 г. в ___ часов на заседании диссертационного совета Д 212.285.17 по защите докторских и кандидатских диссертаций при ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» по адресу: 620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51, комн.248.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»

Автореферат разослан « » 2012 г.

Ученый секретарь диссертационного совета
доктор социологических наук, профессор

Кораблева Г.Б

Введение

Российская система образования активно реформируется уже более двух десятилетий, но эффективность этих изменений часто подвергается сомнению в научных статьях, материалах СМИ, различных дискурсах повседневности. Причины подобного критического отношения могут корениться как в неадекватности проводимых реформ, так и в повышении требований к качеству данного процесса, что связано с изменением социокультурного контекста образования. Процессы индивидуализации и глобализации в современном обществе оказывают большое влияние на человеческую жизнь. Глобализация расширяет пространство жизни индивида и одновременно усиливает существующие социальные противоречия, в том числе становятся более очевидными различия в уровне и образе жизни. Глобальное общество характеризуется увеличением межкультурных взаимодействий, что несет в себе как позитивные (обмен и сотрудничество), так и негативные моменты (конфликты). В условиях глобализации информационная революция полностью меняет привычные рамки взаимодействий, что приводит к увеличению информации, поступающей к индивиду и к необходимости контроля самой личности за качеством данной информации. Индивидуализация обостряет риски, возникающие в ситуации выбора, в условиях ослабления группового социального контроля. Динамика социокультурного контекста провоцирует методологический поиск новых направлений развития образования: в СССР, начиная с 60-ых годов XX в., обсуждаются идеи личностно-ориентированного подхода, развивающего обучения и осуществляются попытки их реализации. Развитие социального опыта индивида, его способности справляться с вызовами и рисками признается важной задачей образования.

Изменение образования как социального института в современном обществе подтверждается рядом взаимосвязанных процессов: увеличивается доля обучающихся, в особенности студентов, в общей численности населения, ценности образования приобретают все более инструментальный характер, пересматриваются способы измерения результатов образования, происходит деформация системы взаимодействий основных субъектов образовательной деятельности. Состояние самого образования в ситуации определения новых целей и задач оставляет желать лучшего. Помимо неоднозначной оценки результатов проводимых реформ можно выделить и такие проблемы: «старение» педагогических кадров, ярко выраженный недостаток финансирования, неадекватность учебных курсов современному уровню научного знания, что особенно характерно для среднего образования. Критика образования как отвлеченного по содержанию, отчужденного от самой личности, ее социального опыта только усиливается в условиях дифференциации, рассогласования образовательных потребностей обучающихся, обучающихся и работодателей.

В сфере менеджмента становятся популярными понятия «компетентность», «компетенции» как следствие жесткой конкуренции между компаниями, предприятиями. Компании стремятся поддерживать и развивать у своих работников компетентности, которые способствуют росту их профессионализма и ответственности. Данная терминология начинает использоваться и по отношению к сфере формального образования, в требованиях стандарта к подготовке будущих специалистов. Предлагаемые изменения вызывают противоречивое отношение различных акторов образования. Компетентностный подход, внедряемый в образование, рассматривается либо как временное следствие существующих управленческих решений, ничего не меняющее в функционировании данной сферы, либо как признак уже осуществляющегося процесса трансформации базовых норм повседневных практик в данной области.

Отсутствует и прозрачная, четко определенная стратегия развития данной сферы. Плюрализм, изменение содержания в ситуации революционных потрясений 90-ых сменились ярко выраженной ориентацией на стандартизацию в начале XXI века. Подобную непоследовательность управленческих решений нельзя объяснить только происходящим в других общественных подсистемах, «колебаниями» политического режима и состоянием экономики, необходимо учитывать процессы, происходящие внутри данной сферы. Проблему поиска источников изменений в самом образовании можно переименовать в вопрос определения институциональных характеристик последнего, поскольку традиционное понимание образования как социального института, как одного из институтов культуры, ориентирует социологов на выяснение соотношений этой подсистемы с другими, на определение результатов деятельности данной сферы, их соответствия запросам общества, личности, государства. Такое восприятие институциональных характеристик образования является односторонним, оно оставляет за рамками понимания чрезвычайно важные социальные факты, такие как структурные элементы самого образования, процессы и взаимодействия в рамках данной сферы, которые оказывают не меньшее влияние на происходящее в обществе, в том числе в других подсистемах. Нельзя понять институциональные свойства образования без анализа возникающих в нем самых социальных отношений, связей и процессов (Зборовский Г.Е., Матвеева Н.А., Осипов А.М.). Эти свойства, как подчеркивают специалисты, недостаточно раскрыты в социологии образования, что не позволяет адекватно исследовать изменения, происходящие в данной сфере.

Образовательное пространство создается усилиями множества людей, при этом каждый из акторов имеет собственное представление о происходящем, свое видение возможных изменений, что и проявляется в их повседневных действиях. Любая сложная совокупность взаимодействий меняется постоянно, эти изменения происходят и целенаправленно, и случайно. Рассмотрение обозначенных вопросов требует обращения к изучению процесса социального конструирования. Именно поэтому *в фокусе социологического иссле-*

дования находятся представления акторов о желаемых и возможных изменениях образования.

Десятилетия трансформационных процессов в российском образовании: его реформация, модернизация, «болонизация» не обойдены вниманием различных социально-гуманитарных наук. Эти процессы стали предметом анализа и в масштабных социологических исследованиях. Выявлены позитивные идеи реконструкции образования, некоторые успехи в их реализации, но общие результаты и весьма противоречивые социальные последствия не добавляют оптимизма в оценке возможностей достижения целей, в определении перспектив развития данной системы. Изучение проблемы исследования, анализ литературы и результаты исследований, проведенных при участии автора диссертации, позволили выявить противоречия между:

- широко используемыми теоретико-методологическими подходами к исследованию образования и необходимостью разработки новых подходов к изучению процесса качественных изменений данной сферы в современном обществе;
- объективной потребностью в модернизации российского образования, ее обоснованием и конкретизацией в нормативных документах и результатами десятилетия ее реализации;
- необходимостью реализации компетентностного подхода в образовательном пространстве и отсутствием убедительного теоретического обоснования его содержания и специфики в отличие от традиционных и действующих образовательных парадигм;
- декларируемыми сверху предписаниями, управленческими решениями и их восприятием, осмыслением и внедрением в практику участниками образовательной деятельности.

Совокупность противоречий определила проблему исследования, заключающуюся в необходимости разработки теоретико-методологической основы анализа изменений образования, связанных с реализацией компетентностного подхода.

Степень разработанности проблемы.

Исследование образования как сферы, в которой происходят рассматриваемые изменения, осуществляется на основе двух подходов: системного и пространственного. Подход Т. Парсонса ставит в центр внимания действия индивида как социокультурного существа, обусловленные особенностями системы. Образование рассматривается также как процесс коммуникации, что определяет его сущность (используются основные положения концепции Н. Лумана). Концепция постиндустриального общества Э. Тоффлера анализирует деформации его индустриального эквивалента, что актуально по отношению к системе массового образования.

Взгляды Н. Элиаса, его концепция общества индивидов, позволяют зафиксировать ограничения системного подхода, применяемого по отношению к таким социальным явлениям, как образование. Субъектно-ориентированный подход в исследованиях образования позволяет снять про-

тиворечие между культурной и социальной системами (между «функциональной интеграцией и интеграцией на уровне культурных образцов» по Т. Парсонсу). Так, символические культурные коды, по мнению Дж. Александера, в социальной системе превращаются в ценности, что снижает значение таких символических феноменов, как ритуал, сакрализация, метафора, миф и код, которые остаются за рамками функционалистского анализа.

Анализируя изменения в рассматриваемой области, мы используем большой эвристический потенциал методологии *социального пространства*, которая позволяет исследовать смысловое насыщение образования путем анализа конструирования различных взаимодействий между его структурными элементами (П. Бурдьё). Понимание общества как пространства позволяет сосредоточить фокус исследования на процессе изменения существующих норм. В анализе образовательных практик, исходя из целей диссертации, применяются положения теории структуриации Э. Гидденса.

Базовыми в анализе *институциональных характеристик образования* являются взгляды Э. Дюркгейма и Т. Парсонса. Э. Дюркгейм описал значение образования для функционирования и воспроизводства общества в контексте социализации. Т. Парсонс, создавая теорию общества как системы, подчеркивает роль социальных институтов в организации, регулировании отношений между индивидами. Нормы-предписания как часть профессиональной роли являются частью института, регулирующего действия индивидов в сфере образования. Реализация и интерпретация акторами существующих предписаний неизбежно отсылает нас к социальному конструктивизму. Теории нового институционализма (Л. Болтански, Д. Норт, Л. Тевено, Н. Флигстайн) делают акцент не на макроуровне, как в классическом подходе, а на микро- и мезо-уровнях социальной реальности, где происходит фиксация старых правил взаимодействия, а также освоение и создание новых норм. Новый институционализм в большей степени реализуется в экономике и экономической социологии, но его положения существенно дополняют классический подход к определению социальных институтов.

Контекст образования, понимаемый нами в широком значении как среда, в которой существует и действует институт образования, протекают образовательные процессы, часто рассматривается философией образования (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова). В данной работе *социокультурный контекст и необходимость парадигмального изменения образования определяется на основе социологических концепций современного общества*. Постмодернизм, подчеркивая размывание социальных границ и барьеров, фиксирует неопределенность положения индивида в современном обществе (Ж. Бодрийяр). Индивидуализированное общество в интерпретации З. Баумана и У. Бека дает возможность оценить последствия процессов индивидуализации для человека и пересмотреть цели образования. Общество потребления показывает взаимосвязь индивидуализации с практиками потребления (Ж. Бодрийяр, В. Ильин). Концепция общества М. Кастельса рассматривает информационные потоки современного общества и

виртуальные аспекты реальности. Взгляды Н. Постмана связывают изменение информационной реальности и конструирование такого феномена, как детство. Новая информационная реальность, практики жизни в условиях индивидуализации меняют процесс социализации в современном обществе, что позволяет обозначить современный социокультурный контекст образования.

Концепция «социальной компетентности» возрастных и других социальных групп получила развитие в западной социологической литературе (Ж. Хатчби, Д. Моран-Эллис – обоснование полноценности детской компетентности; Дж. Равен – необходимость компетентности для жизни в современном обществе). Проблема критического мышления более разработана в психолого-педагогической литературе (Д. Клустер, Д. Хэпберн). В данной работе социальная компетентность, социально-критическое мышление рассматривается с учетом равнодействующего влияния общепринятого и индивидуального как двух сторон одного процесса.

Компетентностный подход рассматривается некоторыми авторами как *новая образовательная парадигма* (И.А.Зимняя, А.А. Вербицкий), что предполагает изменение базовых установок на взаимодействие педагогов и обучающихся. Понятие «парадигма» используется в основном в анализе научной деятельности (Т.Кун, Дж. Ритцер). В отечественной социологии развернутый анализ социологических парадигм представил Г.Е. Зборовский. В то же время наличие общей концепции рассмотрения различных проблем и вопросов в рамках определенной парадигмы позволяет использовать данное понятие более широко, в том числе и для обозначения процесса освоения новых моделей образования. Образовательная парадигма рассматривается как совокупность определенных представлений о характере, содержании процесса образования, а также ценностных установок. Реализация новой образовательной парадигмы, в основе которой лежит компетентностный подход, предполагает трансформацию базовых норм и ценностей, регулирующих действия акторов в сфере образования.

Большинство работ, посвященных компетентностному подходу, написано по отношению к высшему образованию и вхождению России в Болонский процесс (В.М. Авдеев, Л.С. Гребнев, С.И. Григорьев, Э.Зеер, Д.Заводчиков, В.С. Сенашенко, Ю.Г. Татур, С.А. Шаронова). Негативное отношение к данному явлению чаще всего связано с пониманием компетентностного подхода как следствия технологизации образования, как «сужения образовательных целей» (В.С. Сенашенко). Тем не менее, основные идеи этих работ могут быть использованы при анализе ситуации в образовании в целом. Возможности применения понятия «компетентность» по отношению к школе рассматриваются в работах таких авторов, как А. Дахин, И.А.Зимняя, И.С.Сергеев, А.В.Хуторской, но чаще в контексте педагогики. Компетентностный подход часто рассматривается как новая модель оценки результатов образования. Более адекватным является социологическое понимание *компетентностного подхода как новой модели взаимодействий субъектов образования, предполагающей изменение содержания и функций, институцио-*

нальных характеристик, нормативных предписаний и повседневных практик.

Особенности новых норм образования определены на основании феноменологической социологии (А. Шютц), концепции социального конструирования реальности (П. Бергер, Т. Лукман). Использовалась также теория культурных систем К. Гиртца, демонстрирующая возможность и необходимость различных интерпретаций социальных явлений. Положения социологии знания (К. Мангейм) позволяют сделать выводы об особенностях изменения сознания и мышления человека в современном обществе. Изменение содержания образования связано с развитием методологии науки. Понимание современных особенностей научного знания рассматривается на основании концепций П. Бурдьё, Т. Куна, И. Лакатоса. Научную ценность для диссертации также представляют выявленное Д. Дьюи противоречие формального и неформального образования, «скрытая» программа образования И. Иллича.

Концепция стереотипов У. Липпмана позволяет более четко обозначить значение развития социальной оптики. Критичность восприятия индивида рассматривается в соответствии со взглядами И. Канта. Категория социального мышления в данной работе определяется на основе обобщения выводов различных наук: социологии знания, общественного мнения, философии, психологии и педагогики (взаимосвязь мышления и речи в теории Л.С. Выготского; концепция мыследеятельности Г.П. Щедровицкого; понимание сущности критического мышления по Д. Халперн; положения когнитивной психологии Дж. Келли). Особенности формирования представлений об обществе как составляющих социальной компетентности присутствуют в работах К. Мангейма (определяющее влияние социальной реальности на мышление человека), П. Бергера, Т. Лукмана (анализ процесса конструирования социальной реальности), И. Гофмана (организация повседневного сознания человека на основе фреймов), П. Бурдьё (значение практического смысла), Ж. Бодрийяра (влияние символических аспектов повседневности), З. Баумана (обоснование необходимости развития мышления человека, его понимания окружающей реальности). В отечественной социологии конструктивными для нашего исследования были идеи таких ученых, как К.А. Абульханова-Славская (соотношение эмоционального и когнитивного компонентов мышления), А.В. Меренков (стереотипы как программы деятельности).

Социологический анализ изменения образовательных практик неизбежно предполагает обращение к педагогическим источникам. В работе используются концепции методологии образования: Я.А. Коменского, создавшего основу для системы современного научно-ориентированного образования, труды современных ученых: А.С. Белкина (витагенная педагогика), Л.А. Беляевой («понимающая» педагогика), А.А. Вербицкого (контекстный подход), А.Ф. Закировой (герменевтическая педагогика), И.А. Зимней (описание сущности образовательной парадигмы), А.Хуторского (конструирование компетенций).

В работе используются труды по социологии молодежи (Ю.Р. Вишневский, В.В. Гаврилюк, Л.Н. Коган, И.С. Кон, Е.Л. Омельченко, Л.Я. Рубина,

В.И. Чупров, В.Т. Шапко и др.). В российской социологической традиции исследования молодёжи чаще проводятся с позиции их оценки как основы будущего общества. Оценка социальной и интеллектуальной зрелости молодых людей происходит, прежде всего, на основе представлений мира «взрослых». Исследования детства и юности точно так же актуальны в западной социологии, например совместный проект английских и финских социологов «Изобретения взрослости: стратегии перехода молодых людей» (исследователи - Р. Томсон, Д. Холланд, Т. Гордон, Е. Лахельма). Специфика данных исследований состоит в переносе акцента с соответствия характеристик подростков и молодежи представлениям старшего поколения на процесс личностного самоопределения самих взрослеющих. Такой же подход используется в диссертации.

Объектом исследования в данной работе является современное образовательное пространство как объект изменений.

Предметом исследования является изменение функционального и структурно-нормативного содержания образовательного пространства в процессе реализации компетентностного подхода.

Цель диссертационной работы - выявить направленность изменений в функциональном и структурном содержании образования в процессе реализации компетентностного подхода в условиях реформирования системы российского образования.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих **исследовательских задач**:

1. Определить теоретико-методологические основания социологического анализа процесса реализации компетентностного подхода в образовательном пространстве.
2. Выявить содержание и направленность институциональных изменений в образовании в современных условиях через анализ и конкретизацию его функций как социального института.
3. Раскрыть нормативные основания обеспечения устойчивости образования как системы при переходе от знаниевого к компетентностному подходу.
4. Определить специфику социологического подхода к пониманию сущности компетенций и компетентности.
5. Выявить влияние компетентностной модели образования на его структурные и содержательные изменения.
6. Раскрыть связь между реализацией компетентностного подхода и динамикой взаимодействий субъектов образовательного пространства.
7. Выявить уровень соответствия программного содержания образовательных реформ и ожиданий субъектов, связанных с внедрением компетентностного подхода.
8. Определить эффективность и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании.

Решение поставленных в диссертации задач потребовало комплексного использования целого ряда подходов: системного, институционального, структурно-функционального, конструктивистского, субъектно-ориентированного, феноменологического. Важнейшими среди них оказались системный подход и анализ образования на основе концепции социального пространства.

Эмпирической базой диссертационной работы послужили материалы социологических исследований, проведенных автором диссертации по собственным проектам и в рамках исследовательских групп в 2002-2011 гг.

- «Стратегии взросления и фактор образования» (2002-2003гг.): проведено 46 интервью, 4 групповых дискуссии, 35 мини-сочинений с учащимися 10-11 классов, студентами младших курсов ВУЗов, педагогами г. Екатеринбурга (при поддержке МИОН).
- «Социальная компетентность взросления» (2003-2004гг.): проведен анкетный опрос 510 старшеклассников, 3 фокус-группы со старшеклассниками и экспертами, г. Екатеринбург (при поддержке МИОН).
- «Взаимодействие учащихся, учителей, руководителей, родителей в образовательной деятельности» (2006 г.): проведен анкетный опрос учеников (2564 чел.), учителей (398 чел.), интервью с представителями администрации школ (23 чел.), фокус-группы с учителями (16 чел).
- «Потребности населения Чкаловского района в образовательных услугах» (2007 г.): проведены анкетный опрос учеников (474 чел.), родителей (392 чел., помимо этого в телефонном опросе участвовало 302 родителя и родственника школьников и дошкольников), 23 интервью учителей школ (23 чел.), фокус-группы с родителями (21 чел.).
- «Ценностные ориентации выпускников полных средних образовательных учреждений Свердловской области» (2007 г.), проведен анкетный опрос (1984 ученика 11-х классов, 720 учителей), 6 фокус-групп с выпускниками в различных городах области: Екатеринбурге, Нижнем Тагиле и Камышлове (участвовало 50 чел.).
- «Применение компетентностного подхода при изучении обществознания» (2008 г.). Проведен экспертный опрос на кафедрах социологии и теоретической и прикладной социологии УрГПУ (17 чел.).
- «Преподавание обществознания в средней школе: актуальные проблемы» (2009 г.), проведен экспертный опрос 47 участников Первого городского форума учителей обществознания г.Екатеринбурга.
- «Динамика ожиданий и оценок в отношении процесса образования: сравнительное исследование университетов России и Израиля» (2009 г.), проведен анкетный опрос студентов вузов (1122 чел.), проведено интервью с 20 преподавателями УрГПУ, УГМА (Екатеринбург), Ариэльского университетского центра Самарии (Израиль).
- «Изменения в процессе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла в средней школе: мнение учителя» (2010 г.), про-

ведено 20 экспертных интервью с учителями обществознания, истории, литературы.

- «Социальное и профессиональное самочувствие учителя» (2010 г.), проведен анкетный опрос учителей г. Екатеринбурга (593 чел.).
- «Положение молодежи в Свердловской области» (2011 г.), проведен анкетный опрос молодых жителей области в возрасте от 14 до 30 лет (1535 чел., среди них 227 школьников).

Методологической основой диссертации являются:

Концепция социального пространства (П. Бурдьё, Г. Зиммель, А. Филиппов) позволяет сосредоточить фокус исследования на процессе изменения существующих отношений в сфере образования, выделить элементы взаимодействий субъектов, являющиеся основой изменения образовательных практик при реализации компетентностного подхода.

Системный подход (Н. Луман, Т. Парсонс) привлекается для определения основ взаимодействий, обеспечивающих устойчивость «знаниевой» парадигмы, несмотря на изменения социокультурного контекста образования.

Институциональный подход в его современной версии (Л. Болтански, Д. Норт, Л. Тевено, Н. Флигстайн) позволяет сделать акцент на микро- и мезоуровнях социальной реальности, где происходит фиксация старых правил взаимодействия, а также освоение и создание новых норм.

Субъектно-ориентированный подход (Дж. Александер, П.Е. Лепский) показывает значение и обусловленность рефлексии, действий субъектов образования для реализации компетентностного подхода.

Концепция феноменологической социологии (А. Шютц) дает возможность раскрыть значение слова «компетентность» как составляющей понимания индивидом особенностей социальной реальности в процессе социализации.

Концепция социального конструирования реальности (П. Бергер, Т. Лукман) позволяет понять особенности формирования социальных ожиданий индивидов и групп, взаимодействующих в образовательном пространстве, обусловленности их оценок эффективности образования.

Соответствие темы диссертации требованиям Паспорта специальностей ВАК. Исследование выполнено в рамках специальности 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы.

Достоверность и обоснованность результатов исследования определяются: теоретическим анализом проблематики; комплексным применением теоретических и эмпирических методов исследования; сопоставлением данных социологических исследований – как авторских, так и полученных другими специалистами.

Научная новизна исследования заключается в разработке и применении социологической методологии к исследованию процесса реализации компетентностного подхода как особой системы взаимодействий субъектов образовательного пространства, развитие которой сопровождается структурными и функциональными изменениями сферы образования.

Новизна основных положений диссертации, полученных лично соискателем и выносимых на защиту:

1. На основе анализа отношений, связей и процессов в образовательной сфере выявлена институциональная база применения компетентностного подхода в современном образовании, базирующаяся на взаимодействии терминальных и инструментальных предписаний, которые являются частью профессиональных ролей акторов и выражаются в их повседневных практиках. Получение определенной суммы знаний как основная цель образования является терминальным предписанием и соответствует социокультурному контексту индустриального общества, а развитие компетентной личности – это новая цель образования и новые предписания, когда в содержании компетенций отражаются ожидания современного общества.
2. Дана социологическая трактовка понятия «компетентностный подход», рассматриваемого в качестве парадигмы образования, предлагающей совокупность способов взаимодействия участников на основе субъект-субъектных отношений во всех разновидностях образовательной деятельности, что предполагает кардинальное изменение функций, институциональных характеристик, структурных и функциональных компонентов содержания образования, нормативных предписаний и повседневных практик, а не только способов измерения результата образования.
3. На основе авторской концепции предметной фильтрации целей образования определены причины устойчивости норм-предписаний, тормозящих реализацию компетентностного подхода, несмотря на изменения социокультурного контекста. Доказано, что цели школьного образования, сформулированные посредством ино-референции системы и включающие в себя развитие целого комплекса качеств личности, проходят процесс фильтрации через «воронку» предметного обучения с целью сбережения ресурсов, что ограничивает возможности реформирования существующей образовательной системы и делает ее неспособной к радикальным изменениям, поскольку знания становятся целью, а не средством развития социальной и образовательной компетентности обучающихся, что соответствует старым терминальным предписаниям.
4. Обосновано, что создание нового социального опыта реализации компетентностного подхода происходит в образовательном пространстве, которое рассматривается как совокупность межгрупповых и межличностных взаимодействий индивидов и групп, предполагающих различные способы дистанцирования и организации. Отсюда реализация компетентностного подхода часто осуществляется спонтанно, интуитивно в практиках субъектов на основе «естественной» динамики образовательного пространства в силу изменений современного общества.
5. Выявлено, что процессы индивидуализации приводят к возрастанию зависимости жизни индивида от совершаемых им выборов, что обу-

словливает необходимость развития его социальной и образовательной компетентности, которые определяются автором как способность индивида понимать сущность происходящего в социальной реальности путем проникновения в ее различные смысловые контексты, что предполагает наличие опыта анализа, критического переосмысления поступающей информации.

6. Выявлены особенности проявления субъектности в условиях трансформации предписаний, которая рассматривается как социологическая категория, предполагающая способность индивида действовать с учетом актуальной ситуации, создавать и интерпретировать смыслы социальной реальности. Различия между нормативным и реальным определением ситуации, составляющие поле проявлений субъектности, увеличиваются в условиях современного общества на основе локализации и разнообразия существующих нормативных порядков, что может способствовать либо сохранению и реализации терминальных предписаний, либо их изменению (деформации и переформулированию) в ходе повседневных практик. Доказано, что пути повышения субъектности педагогов как основы реализации компетентностного подхода и утверждения новых форм взаимодействий заключаются в изменении процесса коммуникации в рамках системы, определяющего дифференциацию и взаимодействие акторов.
7. Раскрыто противоречие между позицией педагога как объекта в рамках системы и как субъекта – организатора образовательного пространства, когда позиция учителя – исполнителя, а не инициатора принимаемых решений является не только следствием системной дифференциации, но и результатом давления старых предписаний, которое только усиливается в условиях изменения социокультурного контекста образования. Обосновано, что компетентностная модель становится одним из способов его разрешения, поскольку предполагает в качестве одного из основных условий ее реализации довольно высокую степень творчества и свободы выбора вариантов деятельности всех субъектов.
8. Выявлены противоречивые последствия принимаемых управленческих решений по внедрению компетентностного подхода, которые по своему содержанию направлены на расширение целей образования и не предполагают значительной трансформации его структуры, содержания и функций, в результате чего модификация повседневных образовательных практик происходит большей частью спонтанно путем вынужденной индивидуализации и поиска прикладных аспектов предметного обучения.
9. Установлена высокая степень инерционности повседневных образовательных практик педагогов, связанная со смысловой неопределенностью представлений учителей о своей собственной работе, где переплетаются базовые значения как «знаниевой», так и компетентностной образовательных парадигм, что, с одной стороны, поддерживает

(«скрепляет») систему образования, а с другой – становится препятствием реализации компетентностного подхода.

10. Разработана и апробирована на практике авторская модель организации образовательной деятельности по циклу социально-гуманитарных, обществоведческих дисциплин в школе и вузе, направленной на формирование универсальных компетенций, социально компетентной личности обучающихся. Основными характеристиками предлагаемой модели являются проблематизация реальности (содержание курса выстраивается на основе определения проблемного поля), открытость (сочетание формального, неформального и информального аспектов образования), практичность (включение изучаемой информации в профессиональный, субкультурный или личностный контекст).

Теоретическая и практическая значимость исследования обусловлена его новизной и заключается в разработке структурно-функциональной модели образования с учетом его институциональных характеристик на основе системной и пространственной методологий. Данная модель позволяет не только показать перспективы процесса реализации компетентностного подхода, но и выделить особенности модификации практик в образовательном пространстве.

Практическое значение проведённого исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы при разработке управленческих решений по реформированию образования, в организации системы переподготовки учителей.

Результаты диссертационного исследования также могут быть использованы при разработке содержания учебных курсов для высшей школы: «Социология образования», «Современные проблемы науки и образования», «Теория и методика изучения социологии в школе», «Методика и технология преподавания социологии в высшей школе».

Апробация и внедрение результатов исследования.

Идеи и результаты исследования обсуждались на региональных научно-практических конференциях «Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: методологические и методические аспекты» (Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет, 2001, 2002, 2003 гг.), на первой научно-практической конференции аспирантов и соискателей УрГПУ «Философия и наука» (Екатеринбург, 2002 г.), на четвёртой международной конференции «Crossroads in cultural studies» (Тампере, Финляндия, 2002 г.), на конференции грантополучателей программы «Межрегиональные исследования в общественных науках» – «Потенциал социально-гуманитарных наук и проблемы развития современного российского общества» (Санкт-Петербург, 2002 г.), на шестой конференции Европейской Социологической Ассоциации «Ageing Societies, new sociology» (Мурсия, Испания, 2003), в публикациях и докладах автора. Автор участвовала в работе конференций «Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания» в Москве и Екатеринбурге (2007 г.). Автор неоднократно принимала участие в конференциях «Культура, личность, общество в современном ми-

ре» (Когановские чтения), проводимых в Уральском государственном университете им. А.М. Горького (публикация тезисов и участие в работе секций). В 2008 году автор участвовала в работе III Всероссийского социологического конгресса «Социология и общество: проблемы и пути взаимодействия», г. Москва (публикация тезисов) и в работе всероссийской социологической конференции «Образование и общество», Москва, 20-22 октября 2009г. (сообщение на секции, публикация тезисов). В марте 2010 г. автор диссертации принимала участие в работе форума учителей в Санкт-Петербурге (организатор – филиал ГУ ВШЭ) и в конференции РАО «Проблемы профориентационной работы в современных условиях», Тюменский государственный университет.

Структура диссертации

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения. Содержание работы изложено на 272 страницах, библиография содержит 314 наименований.

Основное содержание работы

Во «**Введении**» обосновывается актуальность научной проблемы, раскрывается степень методологической разработанности темы, формулируются цель и задачи исследования, определяется его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, описана эмпирическая база исследования.

В первой главе «**Теоретико-методологические подходы к исследованию изменений в сфере образования**» рассматриваются методологические основы диссертационного исследования. В качестве базы для анализа используются концепции нового институционализма, социального пространства, системная теория. Применение компетентностного подхода предполагает значительные изменения в образовании, в том числе его институциональных характеристик. Конкретизация институциональных характеристик в виде совокупности предписаний, моделирование образования (система и пространство) позволяет исследовать трансформацию взаимодействий индивидов и групп в условиях изменившегося социокультурного контекста.

Параграф 1.1. «**Институциональные характеристики образования как объекта изменений**» посвящен конкретизации функций образования как социального института, определению институциональных характеристик в соответствии с элементами внутренней структуры данной сферы. Используются идеи нового институционализма, позволяющие акцентировать внимание на формальных и неформальных правилах взаимодействия, которые образуются и поддерживаются в образовательном пространстве.

В диссертации рассматриваются три направления изменения образования, которые оказывают наибольшее воздействие на его институциональные характеристики, на существующие формальные и неформальные правила, повседневные практики. Это *демократизация* (массовизация) образования, прежде всего высшего, но опосредованное влияние оказывается при этом на все уровни образования. В диссертации отмечается, что школьные практики «тотальной опеки» переносятся в высшее образование, а эффективность

школьного уменьшается, поскольку нет необходимости получать высокие результаты – поступление в вуз гарантировано в любом случае, а зависимость эффективности профессионального образования от результатов школьного далеко не очевидна. *Стандартизация и универсализация* образования (яркий пример – Болонский процесс) меняют существующие порядки, сложившиеся в различных национальных культурах. При этом изменяются образовательные практики, в российских, западных университетах отмечается перенос акцента с научно-исследовательской деятельности на прикладной характер высшего образования. Для России в качестве проявления стандартизации крайне актуально введение обязательного тестирования после завершения школьного образования (ЕГЭ и ГИА). И третье направление – это *коммодификация*, превращение образования в товар, услугу, что вызывает резкие негативные оценки представителей различных социальных групп, поскольку изменяет не только его институциональные характеристики, но и разрушает перспективы развития последнего, такие как необходимость опережающего развития в информационном обществе, обществе знаний.

В диссертации подчеркивается значение влияния данных изменений на существующий институциональный порядок в образовании. Масштаб и характер изменений могут быть различными. Применение компетентностного подхода рассматривается как процесс кардинального изменения института образования. С позиций классической социологии и структурно-функционального анализа меняются роли всех акторов системы образования. При этом речь идет не только о порядке взаимодействий, в частности о переходе к субъект-субъектным отношениям, но и о содержании образовательных практик. Что считать необходимым результатом образования – освоение обучающимся сложившейся системы знаний, предлагаемой педагогом, или развитие его компетентности как способности самостоятельно находить, интерпретировать, формулировать знания с помощью педагога? Что предпринять, чтобы данный результат был достигнут? Проблемы, связанные с необходимостью нового понимания всеми акторами целей и средств образования, обуславливают обращение к неклассической методологии. Концепция пространства в таком случае предполагает определение базовых полей, в которых происходят столкновения различных мнений и представлений, определяются возможные дистанции между акторами.

В социологии образования институциональные характеристики традиционно определяются как способы реализации данной подсистемой общества приписываемых ей функций. Критика данного подхода состоит в том, что анализ выполнения данных функций практически не включает в себя глубокое и всестороннее рассмотрение особенностей внутреннего состояния данной подсистемы (А.М. Осипов, В.В. Тумалев). Анализ изменений в образовании традиционно осуществляется на основе определения их базовых источников, которые находятся вовне, в политической и экономической подсистемах. Аналогично определяются и причины реализации компетентностного подхода – политические (Болонский процесс) и экономические (использование в сфере бизнеса понятия «компетенции» и, соответственно, выдвижение

новых формулировок требований к результатам высшего образования). В то же время, сам институциональный порядок во многом ограничивает и направляет происходящие изменения в любой сфере, в том числе и в образовании (Д. Норт). Институциональные характеристики образования в большей степени сохраняются и воспроизводятся за счет внутренней структуры самого образования. Образование как социальный институт в диссертации рассматривается как совокупность формальных и неформальных норм, определяющих повседневные практики его акторов. Речь при этом идет не только о наличии определенных ценностей, но и о специфическом процессе ценностно-нормативного творчества субъектов образовательной деятельности.

При анализе изменений образования в современном обществе выделяются терминальные и инструментальные предписания, которые, несмотря на заимствование терминологии М. Рокича, не сводятся к ценностным ориентациям. *Предписания являются разновидностью норм, они лежат в основе определения приоритетов и, как следствие, порядка действий в любой сложной ситуации, предполагающей возможные разнообразные варианты.* Предписания связаны с профессиональными социальными ролями, поскольку конкретизируют для индивида требования окружения. Терминальные предписания, в большей степени определяющие цели деятельности, в меньшей степени подлежат интерпретации акторами системы образования. Ценностные ориентации индивида могут вступать в противоречие с терминальными предписаниями, но акторы образования вынуждены считаться с последними, чтобы осуществлять какие-либо действия в этой сфере. Институциональные характеристики, сформулированные в виде предписаний, и их возможные интерпретации позволяют перевести на социологический язык понятие образовательной парадигмы, используемое в педагогической литературе. Смена образовательной парадигмы или образовательного подхода предполагает изменение терминальных предписаний, а не только инструментальных, в большей степени конкретизирующих средства деятельности.

Термин «повседневные практики» используется, чтобы подчеркнуть фоновые свойства практик, проявляющиеся в привычности тех или иных действий. Привычность практик часто является основой для сохранения терминальных предписаний, если она подкреплена соответствующими смысловыми значениями. В то же время в работе подчеркивается, что практики не обладают такими свойствами как не-рефлексируемость и не-изменчивость. Практики включают в себя и институциональный (регулируемый «извне») аспект взаимодействий и субъектность акторов. Институциональность как необходимость следования существующим нормам-предписаниям дополняется субъектностью, которая проявляется в интерпретации смыслов и принятии существующих правил. Понятие субъектности в диссертации является результатом сочетания нескольких концепций. Во-первых, используется термин креативного уточнения Х. Йоаса, предполагающий моделирование, осуществляемое индивидом, в ситуации расхождения между нормативным и реальным определением ситуации. Во-вторых, чувство игры П. Бурдьё, демонстрируемое индивидом в уже существующем,

организованном поле. В первом случае подчеркивается осмысленность, рациональность, во втором – спонтанность, случайность особенностей складывающихся взаимодействий. Субъектность в таком случае рассматривается, как *способность действовать* с учетом текущей ситуации и как *создание смыслов* в процессе определения ситуации.

Реформы образования в диссертации рассматриваются, прежде всего, как некий вектор, вокруг которого могут группироваться планируемые и случайные изменения. Соответственно, можно предположить, что если вектор задан противоположно изменениям, происходящим случайным образом, то результаты будут в большей степени непредсказуемы. Если запланированные изменения, такие как реализация компетентностного подхода и смена предписаний, предполагают формирование нового институционального порядка, то необходимо учитывать «эффект колеи» (Р. Нуреев). Переход от одного образовательного подхода к другому предполагает создание новых правил, изменение образовательных практик и «столкновение» новых элементов с уже существующими и привычными.

В параграфе 1.2. **«Нормативные основы устойчивости образовательной системы»** дан системный анализ сферы образования. Моделирование образования в рамках системного подхода позволяет понять причины сохранения существующих институциональных характеристик, несмотря на изменения социокультурного контекста образования.

Система образования рассматривается как совокупность отношений и действий, обусловленная актуальными институциональными характеристиками посредством соответствующей нормативной базы. Система с учетом принципов самоорганизации, случайности и возможных отклонений предполагает акцент на межличностных взаимодействиях, передаче и освоении смыслов как способах ее регулирования. В то же время мобильность имеет свои рамки и ограничения, обусловленные устройством самой системы, и особенностями социокультурного контекста. Модель системы, предлагаемая в диссертации, учитывает изменчивость коммуникационных процессов, присутствующих в системе образования. Согласно концепции Н. Лумана, подлинный смысл коммуникации состоит в создании различий. Общество, в данном случае сфера образования, формируется исключительно на основе коммуникации и дифференциации.

При дифференциации системы на сегодняшний день педагог и ученик оказываются в самом низу иерархии, причем не только как носители соответствующих социальных ролей. Их положение в существующей иерархии связано, прежде всего, с участием в коммуникации и процессе смыслообразования в рамках системы. Все основные решения принимаются без участия педагогов и практически без учета их мнений. Подобные расстановки являются следствием существующих терминальных предписаний или положений знаниевой парадигмы, которая рассматривает педагога, особенно школьного, прежде всего, как исполнителя. Система знаний, которую транслирует учитель, определяется экспертами, создателями стандартов, программ и УМК. В то же время данная система не могла бы существовать без принятия и под-

держки ее акторами существующего положения дел, одним из условий ее существования является согласие по поводу базовых норм.

Системный подход необходим для достижения цели диссертационной работы, поскольку позволяет анализировать процессы смыслообразования в рамках системы с точки зрения логики существования и изменения системы в целом, а не только ее отдельных элементов. Все субъекты действуют в ее рамках и вынуждены в определенной степени подчиняться общей логике, так *терминальные предписания являются смысловой основой референции, что обеспечивает устойчивость системы*. Система задает определенные правила для организации и оценки внутренних процессов. Оперативная замкнутость системы определяет рекурсивное условие возможностей собственных операций, исходя из их результатов. Для понимания процесса трансформации институциональных характеристик в работе сделан анализ процесса саморегуляции системы, определено, как происходят процессы коммуникации, само- и ино-референции.

Результатом данного анализа стала концепция предметной фильтрации целей образования. Несмотря на то, что определение целей образования осуществляется посредством ино-референции системы (в соответствии с принципами как общей, так и профессиональной социализации), конкретизация данных задач осуществляется в ходе само-референции в соответствии с терминальными предписаниями. Принимаются во внимание потенциальные ресурсы системы и привычные способы решения поставленных задач, когда каждому из учебных предметов приписывается своя «доля» социализационных задач, что наиболее очевидно проявляется в школьном образовании. Если доминирующей является знаниевая парадигма, реализуемая через предметное обучение, то такое распределение ответственности за развитие личностных качеств между предметами является вполне закономерным.

Образующаяся таким образом предметная «воронка» максимально сокращает ресурсы, школа финансируется в зависимости от количества обучающихся детей и определенного планом количества учебных часов, единица счета – «ученико-час». В соответствии с терминальными предписаниями проверяется в первую очередь освоенность определенного комплекса знаний, начиная с минимального – репродуктивного, и заканчивая максимально-творческим (задания в ЕГЭ, предполагающие собственный развернутый ответ). Именно контрольно-измерительные материалы Единого государственного экзамена и способы их проверки в наиболее явной форме демонстрируют существующие предпочтения. Учитель и другие участники процесса оказываются, таким образом, в ситуации давления существующей системной коммуникации (в первую очередь они отвечают за освоение системы знаний и умений). Вопросы развития личности ученика, обеспечения разнообразных форм взаимодействий, что и делает образование более эффективным, в такой ситуации неизбежно становятся вторичными, несмотря на цели, сформулированные посредством ино-референции.

Самонаправленный (самореферентный) характер образовательной системы особым образом подчеркивает вопросы субъектности ее акторов. Сис-

тема создается в результате действий множества людей на протяжении длительного времени, она сохраняется в силу такого феномена, как «социальная память», и поэтому обозначается как некая над-реальность по отношению к жизни отдельного человека. Тем не менее, установления системы подтверждаются и воспроизводятся действиями самого человека, а проявления его субъектности – это основание для изменения системы. В работе подчеркивается, что педагоги пытаются найти выход в ситуации давления, и тем самым создают основания для изменения системы, но в то же время ощущение опасности разрушения базовых норм побуждает многих субъектов следовать существующему порядку. Субъектность напрямую связана с существующими практиками и нормативными порядками, с действиями индивида в рамках принятых правил и может быть ориентирована как на преобразование существующих взаимодействий и системы в целом, так и на ее поддержание.

Границы системы являются результатом ее самоорганизации, оперативная замкнутость приводит к тому, что стимулы внешней среды выражаются на языке системы. Использование термина «компетенции» как аналога совокупности знаний, умений, навыков можно рассматривать как перевод сущности компетентного подхода в привычные термины, как выражение данной новации с помощью базовых смыслов системы. Таким образом, в диссертации педагогическая проблема - отказ от использования современных методов обучения становится социологической, поскольку обусловлена не признанием эффективности тех или иных методов, способностью или желанием педагогов их использовать, а существующим нормативным порядком и актуальным смысловым содержанием системы. Так, компетенции при интерпретации в рамках системы, попытках провести их через предметную воронку теряют свой смысл как альтернативный результат образования.

В параграфе 1.3. **«Компетенции и компетентность: специфика социологического понимания»** показана связь актуальности понятий «компетенции» и «компетентность» с динамикой современного общества.

В диссертации отмечается, что индивид в современном обществе не просто обладает большими возможностями самовыражения, но и подвержен большим рискам, поскольку траектории личной жизни становятся более вариативными, многообразными, и более опасными в силу их изменчивости. Особенности современного общества приводят к разрушению непротиворечивости и устойчивости повседневного сознания индивида – как основы его существования. В результате, с одной стороны, создаются условия для критического отношения к собственным представлениям, возможности для их совершенствования, с другой стороны - можно наблюдать фактический отказ от постижения новых смыслов социальной реальности. Информационные аспекты современности не обеспечивают сами по себе снижение социальных рисков. Результатом является расширение иррелевантных зон в сознании индивида в сочетании с усилением иллюзии их транспарентности. Все возможные кризисы воспринимаются как следствие индивидуальных недостатков, а не результат процессов, в значительной степени неподвластных индивидам (Furlong A., Cartmel F.). Понимание современного общества, ориентация в

социальной реальности тем самым предполагает некую способность к со- вмещению, сопоставлению ее различных аспектов, но восприятие человека не может автоматически перестраиваться с одной реальности на другую, для этого нужны опыт, развитие способностей человека в области сознания, мышления (А. Шютц).

В диссертации доказывается, что необходимость развития социальной и образовательной компетентности, субъектности в процессе взросления требует изменения базовых целей образования. Наиболее важными аспектами для восприятия реальности индивидом в современном обществе становятся преобразующий и субъектный, над-индивидуальный характер социального уходит на второй план. Смещаются акценты и в сущности социализации: если традиционно она определялась как освоение норм и ценностей отдельной группы, общества в целом, то сегодня это ценностно-нормативное творчество самих людей. «Отказ» от традиционной регулирующей системы, когда индивид следовал общепринятым нормам и правилам, например, той же самой социальной группы, может привести к дисбалансу всей системы общественных отношений. И если основной контроль возложен на самого индивида, его нужно готовить к этой роли, развивать его социальную компетентность. Именно, поэтому общая концепция подготовки к жизни, соответствующая классической теории социализации (индивид интегрируется в общество путем освоения норм и ценностей, социальных ролей), основанная на процессе изучения необходимой, определенной экспертами совокупности знаний, все больше и больше сводит на нет результативность работы образовательных учреждений. Нормы и правила должны быть приняты и переработаны индивидом, иначе они перестанут работать, что и составляет сущность гуманистической этики по Э. Фромму. Социальное в таком случае рассматривается как преобразующее и субъектное, нормы подвергаются интерпретации индивидом как актором и как субъектом взаимодействия.

Понять содержание той или иной проблемы, предложить пути ее решения и при этом использовать весь имеющийся потенциал знаний, умений в профессиональной области – это *профессиональная компетентность*. Точно так же можно говорить об *образовательной компетентности* – способности анализировать поступающую информацию, понимать ее контекст и переводить в личностное знание; о *социальной* – способности понять сущность происходящего в социальной реальности путем проникновения в ее различные смысловые контексты. В современном обществе все эти разновидности компетентности взаимосвязаны и взаимозависимы. В диссертации подчеркивается актуальность *когнитивного* подхода к определению сущности компетентности: понимание реальности, ее смысловых контекстов позволяет ориентироваться в обществе как в пространстве взаимодействий различных акторов, в поле, на котором «отмечены» все возможные разграничения. Эффективность действий индивида зависит не только от способности видеть эти знаки, но и «считывать» их смыслы, оценивать актуальность и необходимость всевозможных норм и правил, составляющих основу социальной реальности.

Развитие социальной компетентности становится важной задачей, прежде всего, социально-гуманитарных предметов и дисциплин, потому что они обладают необходимым эвристическим потенциалом для организации синтеза познавательной активности индивида по отношению к социальной реальности, для интеграции его собственных представлений, жизненного опыта и их переосмысления на основе научного знания. С одной стороны, образование дает индивиду знания и умения, с другой - эта данность может относиться к какой-то одной реальности, что не означает ее автоматического переноса в другую. Показательным примером является изучение обществознания в средней школе, когда ученику сообщают целый набор знаний об обществе, которые очень часто не проблематизируются, относятся либо к миру научных знаний, либо к области морали. Считается, что и те, и другие – это знания об обществе, поэтому ученик освоит их без труда. Игнорируется тот факт, что для обучающегося базовым является мир рабочих операций (термин А. Шютца), мир повседневности - представления, смыслы, символы и коды приобретены в поле непосредственных взаимодействий ученика. В результате не учитывается важная закономерность, заключающаяся в том, что позиция человека в обществе, его личный социальный опыт, а вовсе не уроки обществознания, являются основой для освоения реальности.

Практики высшего образования также определяются старыми предписаниями, базируются на прежней образовательной знаниевой парадигме. Внедрение компетентного подхода в высшем образовании зачастую проходит формально, компетенции преобразуются в привычные знания и умения. В предлагаемых стандартах и рекомендациях к составлению рабочих программ не учитываются и существенные различия между компетентностью и компетенциями. Довольно известные технологии – контекстное, проблемное, модульное, проектное обучение по своей распространенности явно проигрывают традиционной лекционно-семинарской схеме. Более адекватный вариант: школа как базовый уровень развития социальной и образовательной компетентности, а высшее как продолжение развития первых двух в сочетании с третьей – профессиональной, остается недостижимым для современного образования.

Основной проблемой является «пренебрежительное» отношение на всех уровнях образования к новой терминологии, новым предписаниям, что является результатом саморегуляции системы образования. Так компетентность продолжает рассматриваться традиционно как качество профессиональной деятельности, а не как новый результат образования, предполагающий определенную свободу реализации знаний и умений, варьирование их в зависимости от ситуации (И. Зимняя). Освоение общих для всех представлений о реальности – это результат массового образования в массовом обществе, а способность к интерпретации, значимость индивидуального восприятия – это желаемый результат, актуальный для настоящего времени. Использование слова «компетентность» подчеркивает необходимость синтеза разнообразной познавательной активности индивида, что действительно становится

задачей формального образования, поскольку его результативность в современном обществе все больше и больше зависит именно от этого.

Во второй главе **«Компетентностный подход и изменение образовательного пространства современного общества»** рассматриваются необходимые функциональные, структурные и содержательные изменения образовательного пространства при реализации компетентностного подхода. В параграфе 2.1. **«Структурные и содержательные изменения образования в рамках компетентностной модели»** определяются основы изменения повседневных практик акторов в рамках предлагаемой модели образования.

В литературе присутствуют два варианта понимания и реализации компетентностного подхода: личностно- и практико-ориентированный. Первый вариант основан на необходимости развития личности, что является давней традицией образования и усугубляется требованиями, возникающими в контексте «атомизации» общества. Практико-ориентированный вариант в большей степени связан с изменением рынка труда, массовизацией (демократизацией) высшего образования, повышением требований работодателей к выпускникам вузов как будущим специалистам. В работе доказывается, что и первый, и второй варианты не способствуют реализации данного подхода. Первый сводится к переживаниям по поводу нехватки ресурсов, особенно школьного образования, которое и так уже ориентировано на развитие личности, а второй вариант ориентирует высшее образование на увеличение объема прикладных дисциплин, что свидетельствует о крайне узком и как результат не вполне адекватном понимании практического аспекта образования.

В диссертации доказывается, что применение компетентностного подхода предполагает не небольшую модификацию существующей модели образования, а изменение образовательного пространства и повседневных практик всех субъектов. *Во-первых*, размываются границы между формальным и неформальным образованием (компетентность развивается на основе всей познавательной активности индивида); *во-вторых*, меняются характеристики привычных ролей обучающего и обучающегося (исследовательская деятельность не предполагает жестко закрепленного иерархичного взаимодействия); *в-третьих*, расширяется пространство интерпретаций изучаемого материала; *в-четвертых*, меняются привычные способы организации образовательной среды.

На примере изучения обществознания в средней школе показано отличие старых и новых норм, определяющих образовательные практики. Способность ученика ориентироваться, разбираться в общественных отношениях неразрывно связана с возможностями изыскания в собственном смысловом поле, что порождает проблему соотношения полей опосредованных и непосредственных взаимодействий. Предписание, таким образом, заключается не только в необходимости изучить совокупность научных знаний, предполагающих информацию о поле опосредованных взаимодействий, но и в развитии способности ученика совмещать знание о различных полях, видеть, как эти явления пересекаются. Проблема в том, что

при прежних предписаниях, понимание, в лучшем случае, ограничивается стереотипными представлениями о явлениях политической, экономической сфер жизни, или, в худшем, пределами жизненного опыта индивида.

В работе понятия «опыт» и «компетентность» рассматриваются как близкие по значению. Опыт включает в себя две важные составляющие – сами практические действия, совершенные человеком, и их осмысление, рефлексию. Критическое мышление усиливает рефлексию, способную предсказать различные последствия повседневных действий. Именно поэтому компетентность рассматривается как «спровоцированный» опыт, приобретаемый в лабораторных условиях (в рамках класса или аудитории), в котором усилен элемент осмысления, рефлексии. В компетентностном подходе соотношение знаний, умений и навыков совершенно иное – умения составляют часть цепочки «умение – ситуация», при этом одно и то же умение используется в различных ситуациях. Знания, мышление в таком случае – это необходимый фон, они создают поле, в котором нарабатывается, развивается, создается компетентность ученика. В этом образовательном поле умения и навыки актуальны и значимы не сами по себе, а в сочетании с контекстом, в котором они используются. Компетентностная модель образования основана на методах, позволяющих интегрировать получаемую информацию, возможные умения в единое целое. Анализ проблемы и поиск способов ее решения, оценка последствий их применения – хорошая основа для интеграции, причем не только знаний и умений, относящихся к какому-либо предмету, а еще в большей степени знаний и умений из разных наук и дисциплин.

Акцент в образовании на развитие мыслительной деятельности как способности к различным интерпретациям происходящего позволяет влиять и на ценностные ориентации индивида, и использовать его жизненный опыт как материал для тех же самых интерпретаций с учетом различных реальностей, определяющих опосредованные взаимодействия. Таким образом, развивается и образовательная компетентность школьника, его готовность подойти к любому тексту, к любой жизненной ситуации как к способу пополнения собственного опыта, развития своей компетентности. При таком подходе автоматически происходит межпредметная интеграция, что тоже является важной частью образовательной компетентности, в частности способности применять знания и умения, полученные в рамках одного предмета при изучении других. В результате повседневные практики самого педагога, способность и развитие умения учить, становятся образовательными гораздо в большей степени нежели раньше, поскольку нужно не только осваивать различные рабочие методики, но и исследовать реальность вместе с обучающимися, а не бесконечно воспроизводить хорошо известные когнитивные схемы.

В современных условиях развитие компетентности через предметное обучение возможно только при условии соблюдения следующих ключевых характеристик образования: *проблематизация реальности, открытость и практичность*. Эти характеристики рассматриваются как терминальные предписания для образования в современном обществе. При реализации компетентностного подхода они должны сопровождаться разработкой инстру-

ментальных, что выражается в изменении взаимодействий, подготовке соответствующего учебно-методического обеспечения. Процесс смены одного образовательного подхода другим на практике оказывается очень длительным и мало эффективным. Большая часть акторов очень хорошо понимает возможные риски изменения привычных практик, прежде всего это неизбежное состояние неопределенности в силу отсутствия разработанных замещающих практик. В условиях низкой ресурсной обеспеченности такое состояние может привести к еще более резкому падению и так невысокого качества существующего образования. При этом значительная часть акторов может быть вполне удовлетворена прежними нормами, которые уже являются основой сложившихся и привычных образовательных практик.

В параграфе 2.2. **«Влияние компетентностного подхода на динамику взаимодействий субъектов образовательного пространства»** подчеркивается наличие динамики взаимодействий, несмотря на обозначенное регулирование и давление системы. Взаимодействие между социальными субъектами на основе воспроизведения устойчивых образцов хорошо вписывается в рамки системы, а вот *создание нового социального опыта всегда уникально и подвержено систематизации как уже свершившийся обобщенный факт.* Реализация компетентностного подхода – это создание нового опыта, изменение повседневных практик, которое возможно в условиях конструирования образовательного пространства.

Образовательное пространство в диссертации рассматривается как совокупность отношений, межличностных взаимодействий и практик их организации, в том числе определение дистанции между субъектами. При этом акцент делается не на воспроизводстве социальных ролей, а на продуцировании определенных образов и символов, в большей степени затрагивающих область значений и ценностей. Методология пространства предоставляет возможность увидеть связь представлений о характере деятельности, о ее целях, задачах с местом наблюдения, которое определяет для себя каждый субъект образования. Пространство в большей степени подлежит децентрации нежели система, осевые, базовые зависимости которой поддерживают ее стабильность и целостность. В концепции пространства акцент делается на процессе формирования и правил, и практик, который на этом этапе не может носить над-индивидуальный характер.

Определение дистанции напрямую связано с пониманием значимости собственной роли и представлениями о желаемых и возможных позициях других. Так, например, педагог часто определяет все расстановки с точки зрения долженствования, при этом все возможные взаимосвязанные позиции, например, ученик-родитель, учитель-СМИ, должны обеспечивать базовое поле «обучающий-обучаемый». Если взять за основу позицию обучающегося, изменить место наблюдателя, то многие из значений и диспозиций станут другими. Дистанцирование и определение позиций лежит в основе всех актуальных взаимодействий и связано с основными смыслами, продуцируемыми в рамках системы и получающими разную интерпретацию в полях образовательного пространства. Иными словами, те смыслы, которые циркули-

руют в рамках системы, создаются и воспроизводятся на ее горизонтальных уровнях, которые более явно просматриваются с помощью пространственного размещения. Следует отметить влияние референтной группы, в пространстве это можно назвать сетевым эффектом, влиянием сетевого взаимодействия, именно таким путем воспроизводится и интерпретируется большинство базовых значений. Авторитет учителя, ценность получаемого образования подтверждаются или ниспровергаются посредством родительских обсуждений, мотивация к обучению подкрепляется или наоборот ослабевает путем выработки отношения в группе обучающихся.

Образовательное пространство демонстрирует нам возможности интерпретации различных норм на уровне группы, организации (отдельной школы), того или иного актора образования. Для индивида очень важным аспектом определения своих профессиональных действий является опыт – рефлекслируемый и воспроизводящийся, причем всегда сопровождающийся сильным эмоциональным подтекстом. В пространство лучше вписываются диспозиции, приобретенные в результате опыта, они изменяются в зависимости от места и времени. П. Бурдьё называет это «чувством игры», то есть тем, что порождает бесконечность поступков, приспособленных к бесконечности возможных ситуаций, которые ни одно правило не может предусмотреть.

Под влиянием динамики социокультурного контекста меняются практики всех акторов, но это влияние рассматривается не как воздействие, приводящее к дисбалансу системы в целом, а скорее как аккумуляция неудовлетворенности эффективностью межличностных взаимодействий на уровне групп и отдельных индивидов. Именно неудовлетворенность существующими взаимодействиями и ее возможные интерпретации, в том числе с учетом различных предложений новых форм и новых правил, приводит к образованию локальных мест их утверждения. В диссертации сделан анализ существующего состояния школьного образования на основе результатов прикладных исследований, чтобы показать возможности распространения подобного опыта и постепенной эволюции системы. Таким образом, можно обеспечить менее болезненный и более эффективный вариант реализации компетентностного подхода, но для этого необходимо увеличивать возможности проявления субъектности всех участников образовательной деятельности во всех видах образовательной деятельности.

В третьей главе **«Проблемы реализации компетентностного подхода в школьном образовании»** приводятся результаты эмпирической проверки основных теоретических положений, соответствия новой модели образования, *во-первых*, ожиданиям различных акторов; *во-вторых*, актуальным нормам, регулирующим взаимодействия в средней школе; *в-третьих*, проявлениям субъектности педагогов в их повседневных практиках.

В параграфе 3.1. **«Образовательные реформы: соответствие программного содержания и ожиданий субъектов»** показано, как фиксация ожиданий при определении целей школьного образования отличается в зависимости от их интерпретации различными субъектами.

Ориентация учителей на развитие социальной компетентности учеников связана с негативными последствиями собственного жизненного опыта (в 2006 г. педагоги назвали это основной целью школьного образования). Несмотря на то, что в целом, родители ожидают от школы, что она обеспечит подготовку их детей к поступлению в вуз, значительная часть из них (36,5% опрошенных, исследование 2007 г.) также считает, что школа должна развивать социальную компетентность учеников. В то же время, обеспечение будущей успешности подростков, по оценкам учителей мало зависит от школы, что соответствует и мнениям учеников. Такие цели, как всестороннее развитие личности, развитие социальной компетентности редко предстают в виде конкретных задач, и еще реже получают методологическое и методическое обеспечение (остаются на уровне ино-референции). Готовность учителей «голосовать» за те или иные лозунги, а на практике выполнять совсем другие задачи, базируется на различии в восприятии общих и частных целей, непонимании явных и скрытых смыслов своей деятельности. Получение знаний по какому-либо предмету – по прежнему основная задача для большинства субъектов.

На основе анализа ожиданий субъектов образования выделяются проблемы реализации компетентностной модели образования. Первая проблема связана с пониманием компетентности, ее содержательным смысловым насыщением. По мнению некоторых учителей, традиционное предметное обучение, подготовка к выбору профессии уже способствуют развитию компетентности. Акцент до сих пор делается на «моральных принципах», на нормативных знаниях, в лучшем случае на прикладных умениях. Социальная компетентность рассматривается как результат предметного обучения, причем результат побочный, сопутствующий. Понимание очень часто рассматривается как узнавание, определение по уже имеющимся образцам.

Вторая проблема заключается в необходимости получения конкретного результата, он должен быть каким-то образом зафиксирован. Ответственность учителя предполагает контроль за освоением предмета в виде итоговой аттестации. Констатировать развитие компетентности довольно сложно, а освоение определенных знаний – гораздо легче. Деятельность учителей оценивается по качеству итоговой аттестации учеников, причем не только и не столько в самой школе, а в большей степени при поступлении в вуз. Формат и содержание ЕГЭ до сих пор в большей степени ориентированы на проверку устойчивой системы знаний.

Учителя все же в большей степени, нежели родители, подчеркивают необходимость понимания социальной реальности как составляющей социальной компетентности. Педагогический дискурс включает в себя обсуждение подобной деятельности как необходимой части школьного образования, что может стать хорошей предпосылкой для изменения предписаний в соответствии с новой моделью образования. Большое значение придается и образовательной компетентности. Педагоги считают, что базовыми качествами школьников, которые должны воспитывать учителя, являются умение делать выбор, принимать решения (52% от числа

опрошенных), и умение учиться, развитие образовательных навыков (52% от числа опрошенных, исследование 2006 г.).

Если речь идет о целях школьного образования в целом, то педагогами чаще воспроизводятся общие формулировки, являющиеся частью программного дискурса (результат ино-референции). Определение целей конкретного предмета дает более точный результат, поскольку в большей степени отражает следствия само-референции.

По данным опроса учителей в 2010 г., представления о результате изучения своего предмета постепенно смещаются в сторону новых предписаний, компетентностной модели образования. Конкретизация целей по отношению к преподаваемому предмету показывает профессиональный интерес учителей к прикладным аспектам образовательного процесса, способность применять знания и умения в повседневной жизни близка по смыслу к понятию компетентности (58,4% ответивших учителей, 2010 г.). В то же время, различные виды мышления пока остались во второй половине списка (только 21,7% участников ответили, что результатом изучения предмета должен быть опыт переосмысления, интеграции информации из различных источников). Одна из причин – развитие мышления не так явно присутствует как в программных документах, так и в учебно-методическом обеспечении, с точки зрения методической разработанности.

В диссертации отмечается, что сами подростки довольно низко оценивают влияние школы на свою дальнейшую жизнь, на будущую успешность. Школьное образование рассматривается скорее как факт жизненной необходимости. Можно зафиксировать отсутствие практики осмысления значения того или иного предмета, что определяется организацией работы системы образования: у учеников нет реального выбора в пространстве школы, помимо спонтанного приоритета тех или иных предметов и межличностных отношений. Расплывчатость, противоречивость приписываемых значений спровоцирована самой ситуаций заданности, предопределенности.

Среднее образование для учащихся представляет, прежде всего, инструментальную ценность. Школьники хотели бы больше получать от образования того, что касается их личностного развития, но считают это маловероятным. В то же время, неподдельный интерес участников к возможному выбору предметов свидетельствует о наличии пусть неопределенных, несформированных, но присутствующих ожиданий. В деятельности современной российской школы образуется и сохраняется определённая свободная ниша – оставшаяся без внимания потребность учащихся в реализации своих прав на самовыражение, поиск идентичности, предполагающий самостоятельный выбор. Возможно, это одна из причин того, что современные школьники все больше и больше «саботируют» систему как школьного, так и вузовского образования. В результате происходит закрепление крайне негативной установки: формальное образование – это просто необходимость для получения профессионального образования, а для личностного развития значимо только неформальное. Применение компетентностного подхода в школьном образовании

предоставляет уникальную возможность интегрировать получаемую учеником в рамках предмета информацию с его жизненным опытом, с его мировоззрением. В то же время, такой подход не может быть реализован без активного взаимодействия всех участников образовательного процесса – самих учащихся, учителей и их родителей.

Интерес к новым предписаниям проявляется в том, что существует определенное, пусть и неустойчивое согласие различных акторов сферы образования по ожидаемым изменениям в данной сфере, в том числе необходимости увеличения возможности выбора видов школьной деятельности; получения дополнительных знаний и умений, касающихся различных сторон жизни; развития критичности, самостоятельности мышления учащихся.

В параграфе 3.2. **«Изменение взаимодействий в образовательном пространстве школы: эмпирический анализ»** дан анализ деформации модели образования, основанной на знаниевом подходе, поскольку новые условия не позволяют реализовывать ее в полной мере.

В диссертации подчеркивается, что социокультурный контекст образования в современном обществе создает весьма сложные условия для реализации старых предписаний. Несмотря на то, что большинству учителей в целом нравится работа в школе (более 80% опрошенных), крайне актуальными для них представляются следующие проблемы: отношение школьников к учебе (49,9%), родителей к школе и к учителям (48,1%), уровень защищенности учителя (41,3%) (данные опроса 2010г.). Учителя, таким образом, оказываются в ситуации априорно неоднозначной и часто вынуждены прилагать значительные усилия по созданию позитивного отношения к школьному образованию у детей и у семьи в целом. В то же время, небольшое количество конфликтов в школе может свидетельствовать о наличии определенного согласия по поводу терминальных предписаний школьного образования, новая «прагматика» знаниевого подхода – необходимость получения высшего образования – поддерживает институциональное единство. Подобное согласие не обеспечивает высокого уровня эффективности образования, но позволяет осуществлять учебный процесс.

Отвечая на вопросы о том, что им не нравится в организации школьной жизни учителя в 2006 г. на первое место поставили проблему финансирования (78,8% от числа ответов), на второе - отсутствие условий для индивидуального подхода к учащимся (34,3%). Актуальность индивидуального подхода к ученикам – это жизненно необходимая часть школьного образования сегодня. Среди качеств хорошего, компетентного учителя в исследовании 2010 г. были определены следующие позиции: способен понять ученика – 66,6%; способен выстроить индивидуальную траекторию обучения – 56,5%; все понятно и подробно объясняет – 51,9%; останавливается на практических аспектах применения изучаемого материала – 45,5%; эффективно готовит учеников к олимпиадам, конкурсам, ЕГЭ – 39,8%; занимается исследовательской деятельностью – 39,6%; акцентирует внимание на спорных (неоднозначных) моментах темы – 31,9%

(в % от опрошенных педагогов).

Поиск решения проблем, связанных с индивидуализацией, идет постоянно. Фактор детей, которые все больше и больше не вписываются в схемы знаниевого подхода, заставляет педагогов «лабиринтовать» между Сциллой (дисциплина и трансляция знаний) и Харибдой (неформальное общение с учеником). С помощью неформальных контактов дети лучше узнают учителя, начинают воспринимать его как личность, не только как носителя определенного статуса, что позволяет более эффективно организовать взаимодействие. Однако, по мнению учеников, неформальные контакты происходят значительно реже, нежели утверждают учителя. Жесткие рамки предметного обучения во многом определяют поведение учителя в классе и характер его взаимодействия с учениками. Сама обстановка в классе способствует установлению определенных правил, которые в чем-то помогают (поддерживают взаимодействие по принципу авторитарности), а иногда мешают организовать продуктивное взаимодействие (если необходимы партнерские отношения). Неформальные отношения, несмотря на очевидную пользу, разрушают всю сложившуюся систему отношений, идут «вразрез» с существующими образовательными практиками.

В высказываниях учителей и руководителей можно выделить основные проблемы взаимодействия учителей и учеников – высокий уровень нагрузки педагогов; их заинтересованность в освоении только преподаваемого ими предмета, а не в индивидуальном развитии ученика; неспособность встать на позицию последнего, иногда даже страх перед современными, более информированными детьми. В то же время, обсуждение вопросов о развитии и сохранении профессионализма учителя, поиск конструктивных вариантов работы с учениками и их родителями – это обоснование способности школы изменяться. Рассматривая условия работы учителя, можно сделать вывод о том, что консервативность, сохранение привычных образовательных практик – это только одна из характеристик действий педагога. Проверенные, испытанные методы необходимы, чтобы найти точки опоры в современной непостоянной, изменчивой ситуации. Консерватизм учителя удивительно сочетается со способностью подстраиваться под конкретную ситуацию, модифицировать ее в нужном направлении. Сами учителя определяют себя следующим образом: немного консерваторы, немного новаторы, немного модернизаторы. Акцент на роли учителя, на его способности варьировать возможности и свои, и учеников иногда в крайне неблагоприятных условиях, свидетельствует о высоком уровне проявления субъектности, необходимость которой обусловлена не только новыми предписаниями, но и самим процессом трансформации, который заставляет учителя конструировать, создавать новые образовательные практики. Основная проблема состоит в том, что всё замыкается на личности учителя, его способности находить варианты конструктивного развития той или иной ситуации, что провоцируется состоянием системы образования в целом.

В диссертации, на основе результатов прикладных исследований, определяются три особенности существующей системы образования. Во-

первых, существенные ограничения в процессах коммуникации (они в значительной степени направлены «сверху-вниз», процессы обратной связи сведены к минимуму). Существующая однонаправленность проявляется в преобладании негативных оценок по отношению к проводимым реформам со стороны учителей. Недовольство учителей обусловлено двумя важными факторами: изменения не направлены на разрешение наиболее актуальных проблем школы и разрабатываются специалистами, практически ничего не знающими о школьной повседневности. Существующие на сегодняшний день процессы дифференциации делают участие учителей в нормативном определении процесса практически невозможным. *Во-вторых*, действие системы дискретно, что проявляется в явном дисбалансе постановки целей и определении средств (распределении ресурсов). Несогласованность нормативных документов и повседневных практик фактически является одной из базовых характеристик системы, декларативное провозглашение целей на уровне должностования сочетается с довольно высокой автономией работы учителя, но это автономия по умолчанию. Инновации возникают и существуют отдельно от школы, как продукт деятельности чиновников и экспертов. *В-третьих*, ярко выраженный акцент на констатации результата, и учителей, и учеников ориентируют на получение определенного результата – высокого балла. Ценность же самого процесса гораздо ниже.

Несоответствие знаниевого подхода и новой социокультурной ситуации заставляет педагога оказывать давление на учеников и их родителей с целью получения нужного результата, усвоения необходимой суммы знаний и умений.

В параграфе 3.3. **«Субъектность педагога в образовательном процессе: перспективы реализации компетентностного подхода»** показана высокая вариативность существующих практик, что связано с особенностями образования учителей, их опытом работы, стажем, личностными особенностями, способностью к обучению, развитию себя как профессионала. Нормы-предписания проходят процесс интерпретации на разных уровнях системы, например в конкретном образовательном учреждении. Безусловно, в меньшей степени подлежат интерпретации терминальные предписания.

Общепринятое знание, которое составляет основу преподавания – это не просто привычный, устоявшийся способ изложения учебного материала, это установки на признание существования определенных истин, которые являются основой деятельности. Все возможные модификации знания рассматриваются как дополнительные, освоение базовых знаний – это то, без чего не может быть дальнейшего обучения. Считается, что и знаниевый подход вполне способен предоставить возможность различного истолкования какого-либо знания. При этом принцип начала изучения темы (при компетентностном подходе) – постановка вопроса, проблемы, необходимость поиска ответа может быть неприемлем для преподавателя, потому что в знаниевой парадигме все начинается с изучения необходимой базовой информации. В научении многое строится на принципе узнавания, повторяемости. Развитие опыта анализа и решения каких-то проблемных

ситуаций, так называемое «проблемное обучение», очень часто не сочетается с традиционными программами, приемами обучения, используемыми в школе сегодня.

В работе утверждается, что образовательные практики педагогов далеко не всегда противоречат новым предписаниям, самые большие возражения вызывает сама терминология. Получается, что никакой связи между принятием или непринятием терминологии компетентностного подхода и используемыми методами практически нет. Описываемые методы являются следствием опыта педагога, его стремления сделать процесс обучения наиболее эффективным для большинства своих учащихся. В повседневных образовательных практиках все сплавляется воедино, взаимно корректируется и поддерживается. Несоответствие между базовыми целями и методами, между старыми терминальными и новыми инструментальными предписаниями создает ситуацию компромисса. Так, несмотря на понимание необходимости новых целей в образовании, при желании класса оставаться в рамках старого подхода (большинство готовится к поступлению в вуз) учитель реализует привычный порядок, начитывает лекции. В итоге компетентностный подход в большей степени реализуется при обучении в проблемных классах, где старый порядок не просто не популярен, но и абсолютно не эффективен.

Неприятие словосочетания «компетентностный подход» часто основано на небезосновательном недоверии к системе управления образованием в целом. Экспертный опрос учителей на городском форуме в г. Екатеринбурге в 2009 г. показал, что в качестве желаемого результата изучения обществознания практически все учителя, независимо от возраста, выбрали способности учеников, относящиеся к социальной компетентности. Таким образом, обретение социальной и образовательной компетентности все-таки рассматривается как процесс, предполагающий высокий уровень активности самого ученика, а участие школы определяется как влияние на его способности и возможности.

Амбивалентность существующих образовательных практик вполне закономерна (чем выше субъектность учителей, тем больше разброс). Неопределенность практик учителя связана с отсутствием стратегии развития образования, принятой на всех уровнях системы. Учитель неизбежно концентрирует свой повседневный опыт, в частности, опыт взаимодействия с обучающимися и включает его в свои профессиональные практики. Из 20 экспертных интервью (2010 г.) каждое является уникальным в силу особенностей жизненного и педагогического опыта, способности учителя как адаптироваться к возможным новациям и сложным условиям работы, так и находить эффективные способы развития своих учеников. Способность гибко перестраиваться в ходе работы, адаптация возможных новаций, использование собственного жизненного опыта, постоянное изобретение собственных способов повышения мотивации учеников – все вышеперечисленное работает на повышение эффективности практик самого учителя.

Практики проявления субъектности, а точнее их презентация с помощью полужурналистского интервью, позволили зафиксировать ключевые

точки в школьном образовании, которые можно отнести к компетентностному подходу: они уже не вписываются в рамки привычных практик, да и плохо согласуются со сложившейся системой, хотя сами учителя не всегда согласны с новой терминологией.

В Заключении обобщаются результаты диссертационного исследования, подводятся итоги, выделяется ряд проблем процесса применения компетентностного подхода, трансформации предписаний в образовательном пространстве. Общая ситуация в образовании определяется как амбивалентная, переходная, что связано с применением компетентностного подхода, трансформацией норм-предписаний, изменением социокультурного контекста и пониманием сути этих изменений. Можно зафиксировать некую разорванность образовательного пространства, дисбаланс во взаимодействиях основных акторов, что с одной стороны разрушает институциональное единство образования, а с другой стимулирует педагога к поискам различных вариантов модификации образовательных практик. Необходимо изменение системы, чтобы уникальный опыт аккумулировался и распространялся, и в этом заключается одно из наиболее важных условий реализации компетентностного подхода.

Основные результаты исследования отражены в следующих публикациях:

Статьи, опубликованные в рецензируемых научных журналах и изданиях, определенных ВАК:

1. Прямикова, Е.В. Позиция учителя в процессе трансформации системы образования / Е.В. Прямикова // Дискуссия. 2011. №7. С. 130-137.
2. Прямикова, Е.В. Инертность системы образования: миф или реальность / Е.В. Прямикова // Образование и наука. 2011. №2 (81). С.56-66.
3. Прямикова, Е.В. Компетентностный подход при изучении обществознания: возможности и ограничения / Е.В. Прямикова // Преподавание истории в школе. 2010. №8. С. 9-15.
4. Прямикова, Е.В. Компетентностный подход: управленческие решения и практики учителей / Е.В. Прямикова // Педагогическое образование в России. 2010. №4. С. 161-169.
5. Прямикова, Е.В. Профессиональная компетентность и гражданская ответственность вузовских студентов / Е.В. Прямикова // Педагогическое образование в России. 2010. №3. С.190-194.
6. Прямикова, Е.В. Социальные науки в современном образовании: проблемы и перспективы / Е.В. Прямикова // Социально-гуманитарные знания. 2009. № 6. С. 196-208.
7. Прямикова, Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики / Е.В. Прямикова // Социологические исследования. 2009. №7. С. 126-132.
8. Прямикова, Е.В. Компетентностный и деятельностный подходы к школьному образованию: проблемы и перспективы / Е.В. Прямикова // Социально-гуманитарные знания. 2009. № 2. С. 192-206.

Монографии:

1. Прямикова, Е.В. Предпосылки и практики компетентностного подхода в образовании: Монография / Е.В. Прямикова. Екатеринбург: Издательство Уральского государственного педагогического университета, 2011. - 175 с.

2. Прямикова, Е.В. Социальная ценность образования: масштаб района крупного мегаполиса: монография по материалам социологического исследования / Л.Я. Рубина, Е.В. Прямикова, Е.В. Лобова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2008. - 206 с. (13,0 п.л./4,0 п.л.).

3. Прямикова, Е.В. Социальная компетентность взросления / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2005. - 290 с. (18,0 п.л./9,0 п.л.).

Статьи и тезисы:

1. Прямикова, Е.В. Социология – образованию / Е.В. Прямикова, Л.Я. Рубина, И.В. Шапко. // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 3(8). С. 30-36 (0,9 п.л./0,3 п.л.).

2. Pryamikova, E. Shaping Educational Expectations: The Role of the University (Russia-Israel) / N. Davidovitch, E. Lobova, E. Pryamikova. // Intercultural Ties in Higher Education and Academic Teaching. Conference at the Ariel University Center, Israel. September 19-21, 2011. P.136-143 (2,0 п.л./0,4 п.л.).

3. Pryamikova, E. Expectations, practices, and preferences of college students – a cross-cultural perspective: CIS-Israel / N. Davidovitch, E. Lobova, E. Pryamikova, T. Semenova, T. Phechenkina, M. Yachmeneva. // Intercultural Ties in Higher Education and Academic Teaching. Conference at the Ariel University Center, Israel. September 19-21, 2011. P.54-84 (0,6 п.л./0,4 п.л.).

4. Прямикова, Е.В. Возраст современного российского учителя: проблема или ресурс в условиях реформирования образования / Е.В. Прямикова. // Современный учитель – социально-профессиональный портрет и взгляд в будущее: материалы VII региональной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24 ноября 2010/ Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. С. 65-72.

5. Прямикова, Е.В. Исследования молодежи: методологические «ловушки» / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова // Социальные процессы: Сборник статей. Выпуск 6 / Отв. ред. Г.Б. Кораблева, И.Е. Левченко. Екатеринбург: Уральский институт социального образования, 2010. С. 53-61. (0,6 п.л./0,3 п.л.)

6. Прямикова, Е.В. Высшее образование в Израиле и Екатеринбурге: опыт международного исследования / Е.В. Лобова, Е.В. Прямикова // Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы: материалы VII Международной научной конференции, Екатеринбург, 11-13 октября 2010г./ Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2010. С. 37-43. (0,5 п.л./0,3 п.л.)

7. Прямикова, Е.В. Школьный курс обществознания. Новый подход / Н.В. Ершова, Е.В. Прямикова // Первое сентября. 2010. №7. <http://ps.1september.ru/index.php?year=2010&num=07>(0,2 п.л./0,1 п.л.)

8. Прямикова, Е.В. Социальная компетентность как результат школьного образования: оценки выпускников и учителей / Е.В. Прямикова // Проблемы профориентационной работы в современных условиях: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Тюмень, 25-26 марта 2010 г. / Тюменский гос. ун-т. Тюмень, 2010. С.45-55.

9. Прямикова, Е.В. Подготовка социальных работников: особенности изучения социальных наук / Е.В. Прямикова // Социальная работа и сестринское дело в системе здравоохранения: проблемы профессиональной деятельности и инновации в подготовке кадров: материалы межрегиональной конференции, Екатеринбург, 17-19 ноября 2009 г. / Урал. гос. мед. академия. Екатеринбург, 2009. С. 308-314.

10. Прямикова, Е.В. Социальная компетентность как результат школьного образования: оценки выпускников и учителей / Е.В. Прямикова // Образование и общество: материалы Всероссийской социологической конференции, Москва, 20-22 октября 2009 г. / Институт социологии РАН. Москва, 2009. (тезисы, электронный вариант)

11. Pryamikova, E. Evaluation of school education quality under new entrance conditions: a sociological analysis / L.Y. Rubina, E.V. Pryamikova, E.V. Lobova // Assessment of Faculty Research, Teaching, and Community Service: Sixth International Conference on Excellence in Academia: Ariel, Israel, September 1-3, 2009/ Ariel University Center of Samaria. Ariel, 2009. P. 341-350. (0,6 п.л./0,2 п.л.).

12. Прямикова, Е.В. Дети-мигранты в школе: вызов системе образования / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова // Взаимодействие мигрантов и местного сообщества в условиях крупного российского города / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. С.57-87. (1,9 п.л./0,9 п.л.).

13. Прямикова, Е.В. Взаимодействие детей мигрантов с принимающим сообществом в системе школьного и дошкольного образования: обзор результатов исследования / М.Н. Вандышев, Н.В. Веселкова, Л.Е. Петрова, Е.В. Прямикова // Взаимодействие мигрантов и местного сообщества в условиях крупного российского города/ Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. С.28-45(1,2 п.л./0,3 п.л.).

14. Прямикова, Е.В. Успех зависит только от меня?/ Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмп. исследования: материалы XI междун. конф., Екатеринбург, февраль 2008 г. / Урал. гос. ун-т. Екатеринбург, 2008. С.144-147. (0,3 п.л./0,15 п.л.)

15. Прямикова, Е.В. Мониторинг ситуации в сфере противодействия экстремизму и терроризму в молодежной среде: коллективная монография по материалам социологического исследования / Е.В. Лобова, Л.Е. Петрова, Д.С. Попов, И.А. Порядин, Е.В. Прямикова, С.Б. Ячменев. Екатеринбург.: Издательство Урал. гос. пед. ун-та, 2008. (5,5 п.л./0,6 п.л.).

16. Прямикова, Е.В. Факторы молодежного экстремизма / Е.В. Лобова, Л.Е. Петрова, Д.С. Попов, И.А. Порядин, Е.В. Прямикова, С.Б. Ячменев // Молодежный экстремизм как социально-политический феномен: материалы

конф., Екатеринбург, ноябрь 2008 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. (0,75 п.л./0,15 п.л.).

17.Прямикова, Е.В. Темпоральная субъектность как составляющая социальной компетентности / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова // Социология и общество: проблемы и пути взаимодействия: материалы III Всероссийского социологического конгресса, Москва, 21-24 октября 2008 г./ Институт социологии РАН. Москва, 2008. (тезисы, электронный вариант, 0,2 п.л./0,1 п.л.).

18.Прямикова, Е.В. Учебно-методическое обеспечение преподавания социологии и обществознания в рамках компетентностного подхода / Е.В. Прямикова // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы VI Всерос. научно-практ. конф.: в 9 ч. Ч.8/Академия пов. квал. и проф. перепод. раб. образ.; Челябин. ин-т перепод и пов. квал. раб. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2007. С.73-80.

19.Прямикова, Е.В. Преподавание социологии в школе и в вузе: проблемы учебно-методического обеспечения / Е.В. Прямикова // Социальные процессы: сборник статей. Выпуск 3 / Уральский институт социального образования. Екатеринбург, 2007. С.130-140.

20.Прямикова, Е.В. Цели преподавания обществознания/ Е.В. Прямикова // Социальная справедливость и межсекторное взаимодействие: материалы международной конф., Москва, декабрь 2005 г. М.: Моск. высш. школа соц.-эк. наук, Институт Кеннана Международного научного центра им. Вудро Вильсона, 2007. С.102-121.

21.Прямикова, Е.В. Требования к учебнику по обществознанию в рамках компетентностного подхода / Е.В. Прямикова // Развитие социальной компетентности личности в процессе гуманитарного образования: вуз и школа: материалы VIII межрегион. конф. Екатеринбург, 26 мая 2006 г./ Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. С. 87-91.

22.Прямикова, Е.В. Работник в трудовой ситуации: возможности влияния / М.Н. Вандышев, Е.В. Прямикова // XVI Уральские социологические чтения: социальное пространство Урала в условиях глобализации – XXI век: материалы межд. конф., Челябинск, 7-8 апреля 2006 г./ Южно-Уральский гос. ун-т. Челябинск, 2006. Часть II. С.93-98. (0,4 п.л./0,2 п.л.).

23.Прямикова, Е.В. Жизненный опыт в современном обществе: ресурс или ограничение? / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова // Состояние и перспективы социально-медицинской работы с ветеранами и участниками вооруженных конфликтов: материалы V всерос. конф. Екатеринбург, 11-13 апреля 2005 г./ Рос. гос. проф.- пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. С.221-225. (0,3 п.л./0,1 п.л.).

24.Прямикова, Е.В. Социальная компетентность взросления / Н.В. Веселкова, Е.В., Прямикова // Проблемы междисциплинарных исследований в гуманитарных науках: научный ежегодник Томского МИОН / Томский гос. ун-т. Томск, 2004. С.114-121. (0,5 п.л./0,2 п.л.).

25.Прямикова, Е.В. Формирование критического мышления учащихся в процессе преподавания общественных наук / Е.В. Прямикова // Проблемы

междисциплинарных исследований в гуманитарных науках: научный ежегодник Томского МИОН / Томский гос. ун-т. Томск, 2004. С.122-134.

26.Прямикова, Е.В. Социология возраста и взросления / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова // Социальная работа на Урале: исторический опыт и современность: сборник статей. Вып. 3./ Рос. гос проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. С. 29-45. (1,0 п.л./0,5 п.л.).

27.Прямикова, Е.В. Коллизии и парадоксы взросления (на примере исследования старшеклассников и студентов младших курсов вузов г.Екатеринбурга) / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова // Проблема толерантности в социально-гуманитарном образовании: материалы VII региональной конференции, Екатеринбург, 25 декабря 2003 г. / Урал. гос. пед ун-т. Екатеринбург, 2003. С. 50-62. (0,8 п.л./0,4 п.л.).

28.Pryamikova, E. Developing social competence of secondary school student / E. Pryamikova // Crossroads in Cultural Studies: IV International Conference, Tampere, June 29 – July 2, 2002/ University of Tampere. Tampere, Finland, 2002. P.117.

29.Прямикова, Е.В. Социальная компетентность учащихся старших классов / Е.В. Прямикова //Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: перспективы модернизации. Материалы VI межд. конф., Екатеринбург, 17 мая 2002 г./ Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2002. С.56-64.

30.Прямикова, Е.В. Социальное познание в современном обществе: обращение к человеку/ Е.В. Прямикова // Философия и наука: материалы первой конф. аспирантов и соискателей, Екатеринбург, 23 апреля 2002 г. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2002. С.71-72.

31.Прямикова, Е.В. Свобода как основная характеристика современного мира в представлениях старшеклассников / Е.В. Прямикова // Потенциал социально - гуманитарных наук и проблемы развития современного российского общества: материалы первой всероссийской конференции программы МИОН, Санкт-Петербург, 18-20 декабря 2002 г./ Санкт-Петербургский гос. ун-т. СПб, 2002. С.50-51.

32.Прямикова, Е.В. К вопросу о мотивации учащихся старших классов к социальному познанию/ Е.В. Прямикова //Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: методологические и методические аспекты: материалы пятой конф., Екатеринбург, 30 марта 2001 г./ Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. С.52-55.

33.Pryamikova, E. Strategies of becoming adults and distructions / N. Vesselkova, E. Pryamikova / Youth cultures, ethnicity, violence – theoretical, methodological and ethical perspectives: winter school, Finland, Karjaa, 3-5 December 2001/ Raseborg course centre - Finland, 2001. <http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/winterschool.htm> (0,6 п.л./0,2 п.л.)

34.Прямикова, Е.В. Мастер-класс: интеллектуальные игры как способ развития организационно-управленческих навыков учащихся / Е.В. Прямикова // Екатеринбургская школа на рубеже XX – XXI веков: проблемы, приоритеты, ценности: тезисы V городских педагогических чтений,

Екатеринбург, 13 октября – 5 ноября 1999 года / Управление образованием администрации г. Екатеринбурга - Екатеринбург, 1999. С.202.

35.Прямикова, Е.В. Социологические детерминанты критичности мышления старших школьников / Е.В. Прямикова // Третьи Уральские историко-педагогические чтения, Екатеринбург, 29-30 апреля 1999 г./ Урал гос. пед ун-т. Екатеринбург,1999. С.312-313.

36.Прямикова, Е.В. Инновации в образовании глазами социолога/коллективная монография под руководством А.В. Меренкова. Екатеринбург: УИФ «Наука», 1996. – 36 с. (2,5 п.л./0,2 п.л.).

37.Прямикова, Е.В. Полное среднее образование: проблемы совершенствования (на материалах школ Октябрьского р-на г. Екатеринбурга) /коллективная монография/под редакцией А.В. Меренкова. Екатеринбург.: Отдел образования администрации Октябрьского района,1994. 98 с. (4,5 п.л./0,3 п.л.).

38.Прямикова (Клюева), Е.В. Социальный стереотип сознания: сущность, функционирование, пути исследования/ Н.В. Веселкова, Е.В. Клюева, М.М. Терсинских // Перестройка: новые общественные явления, новые исследовательские подходы: тезисы докладов участников Всесоюзной школы-семинара, Ленинград, сентябрь-октябрь 1989г. / Институт социально-экономических проблем. Ленинград,1989. С.176-178 (0,2 п.л./0,07 п.л.).

39.Прямикова (Клюева), Е.В. Методологические проблемы исследования нетрадиционных форм выражения общественного мнения (на примере изучения деятельности Свердловской «Дискуссионной трибуны») / Н.В. Веселкова, Е.В. Клюева, М.М. Терсинских // Методология прикладных социологических исследований: тезисы докладов Всесоюзных социолог. чтений молодых ученых, Москва, февраль 1989 г. М.: ИС АН, 1989. С. 48-50 (0,2 п.л./0,07 п.л.).

40.Прямикова (Клюева), Е.В. Голос из зала / Н.В. Веселкова, Е.В. Клюева, М.М. Терсинских // Социологические исследования. 1989. №4. С. 91-92 (0,25 п.л./0,1 п.л.).