

Дегтерев В.А.
Екатеринбург,
Трибунская В.А.
Красноярск

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД - НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ (продолжение)

Ключевые слова: образовательная система, компетентный специалист, компетентностный подход, компетенция, суперключевые компетенции, компетентность, компетентностно-ориентированное образование.

Аннотация. В статье рассматривается сущность компетентностного подхода, раскрываются дефиниции понятий «компетенция», «компетентность», «ключевые компетенции», «профессиональная компетентность», сравнивается традиционное обучение и компетентностно-ориентированное.

Degterev V.A.
Yekaterinburg,
Tribunskaya V.A.
Krasnoyarsk

COMPETENCE-BASED APPROACH IS A NEW PARADIGM OF EDUCATION (Continuation)

Keywords: educational system, competent specialist, competence approach, competence, superlative competencies, competency, competence-oriented education.

Summary. The article reviews the essence of competence-based approach, describes the definitions of such concepts as "competence", "competency", "core competencies", "professional competency", and compares traditional learning with competence-oriented.

Компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Таким образом, идет разговор об изменении единиц организации содержания образования и изменении способов оценки эффективности процесса образования (оценка качества).

Как правило, выделяют *четыре*

аспекта (типа, варианта, линии, направления) реализации компетентностного подхода в образовании:

- ключевые компетентности;
- обобщенные предметные умения;
- прикладные предметные умения;
- жизненные навыки.

Первый – на формирование (становление) *ключевых компетентностей*

(переносимые, базовые, ключевые навыки) надпредметного характера. Сюда относятся, например, педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки информации разного рода, действия в группе.

Второй аспект реализации компетентностного подхода связан с формированием обобщенных умений предметного характера. К ним относятся, например, умение решать классы задач для физики, оценка произведений искусства – для музыки или изобразительного искусства, понимание иноязычной речи – для иностранного языка, умение интерпретировать таблицы и диаграммы – для математики и т.п. Выделение этого аспекта вызывает большие дискуссии. Но нам кажется, что это актуально, прежде всего, потому, что выпускникам образовательных организаций придется в жизни решать не те конкретные задачи, которые решают в процессе обучения. Им придется много раз переучиваться. В отечественной педагогике тенденция универсализации содержания образования обсуждалась уже давно, но пока нет конкретных и системных продвижений в данной области. В новых образовательных стандартах этот аспект в системе не отслеживается. А ведь поиск таких обобщенных умений – нетривиальная задача. Например, что может быть таким умением в истории: способность выделять борьбу интересов и возможные точки зрения в любом историческом событии? Или умение выстроить линии истории, происхождения любого социального феномена? Для нас этот аспект остается наименее ясным. По-видимому, произвести отбор таких универсальных предметных умений можно лишь

большому специалисту в соответствующей области.

Третьим направлением реализации компетентностного подхода является усиление прикладного, практического (если хотите – прагматического или пользовательского) характера всего образования (в том числе и предметного обучения). Это направление возникло из простых вопросов о том, какими результатами образования выпускник образовательной организации может воспользоваться после окончания процесса обучения. Базовая мысль этого направления состоит в том, что для обеспечения «отдаленного эффекта» образования все, что изучается, должно быть приложимо, включено в процесс употребления, использования.

Пожалуй, именно в этой области велась и ведется наиболее горячая и в то же время несправедливая и поверхностная критика содержания образования. Часто приходится слышать суждения о том, что тот или иной фрагмент содержания образования прагматически бесполезен. Инженер говорит, что ему ни разу в жизни не пригодилось чтение произведений Л.Н. Толстого, журналист – что он потерял время, изучая законы Ома. Такое направление дискуссий представляется совершенно тупиковым, поскольку в нем содержание обучения тупо сводится к учебному материалу. В таких дискуссиях игнорируются как раз отдаленные и косвенные последствия образования, а акцентируются если и не прямые школьные результаты, то очень «близкие». Отсюда, кстати, возникают и идеи ранней специализированной подготовки, чтобы готовить школьников к конкретным вузам. Нередко они доводятся до абсурдных проектов

подготовки офицеров или инженеров-металлургов с детского сада. Другим вариантом, предлагаемым сторонниками такого подхода, является резкое снижение теоретичности обучения, когда на химии изучаются не основы химии как науки, а современные средства бытовой химии: краски, репелленты, спирт. Очевидно, что в этом виде третья линия компетентностного подхода вступает в противоречие со второй. Подобный вариант можно было бы назвать *пользовательским*.

В то же время в этой линии – линии «прикладности» – содержатся как минимум две мощные идеи, позволяющие существенно обогатить и модернизировать нынешнее содержание образования.

Первая идея очень проста. По сути, это *идея деятельностного характера содержания образования* (необходимо овладевать различными способами, а не знаниями о способах). Здесь можно привести очень простой пример. Можно требовать от школьников знания формул, а можно – умения решать задачи с применением этих формул. Ревизия нашего содержания образования с этой позиции была бы очень полезна.

Вторая идея линии прикладности касается *адекватности (релевантности) содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни*. Дело в том, что целый ряд умений и знаний, осваиваемых в школе, уже не принадлежит никакому профессиональному занятию. Они просто катастрофически устарели и поэтому неупотребимы нигде. Примерами таких экзотических «школьных видов работы» могут быть использование логарифмической

линейки или целый предмет «Черчение». Туда же надо в значительной степени отнести и так называемое производственное обучение, на котором девочки изучают, как шить юбку, а мальчики – работу на станках, оставшихся только в школах и СПО. Здесь, конечно, ревизия содержания образования остро необходима. В Великобритании, например, в процессе такой ревизии при обсуждении стандарта по математике темы умножения больших чисел были исключены, но вставлены умения округлять суммы при счете и оценивать статистические данные. Во многих странах традиционные курсы трудового обучения и домоводства были заменены курсами «Технология и дизайн», «Предпринимательство». И это *все* – часть того обновления школы, которое проходит под лозунгами компетентностного подхода.

Наконец, четвертой линией реализации компетентностного подхода является обновление содержания образования для решения *задачи овладения «жизненными навыками»*. Под этим понимается разнообразный спектр простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе. Часто эти навыки нужны детям не после *школьного обучения*, а *после школьного дня* – уже в юном возрасте. К ним относятся, например, умение считать деньги, писать простые документы. Иногда весь спектр жизненных навыков называют функциональной грамотностью, хотя эти представления не тождественны. Однако, по-видимому, обучение жизненным навыкам не только в школе, но и в профессиональном образовании становится мощной мировой тенденцией. Сюда относятся и занятия

по подготовке к чрезвычайным ситуациям, и подготовка грамотных потребителей, и элементарная компьютерная грамотность. Для нас важно, что, как правило, освоение жизненных навыков очень трудно вписать в учебные предметы, построенные в идеологии «изучения основ наук. Освоение такой грамотности требует особых организационных форм, плохо вписывающихся в урочную систему. Если не найти нетривиальных форм решения этой задачи, то нас заставят решать ее в привычной форме учебных предметов, и учебный план общеобразовательных школ в дополнение к безумной аббревиатуре ОБЖ будет иметь учебные предметы «Налоги и их уплата», «Безопасный секс» и «Бытовая химия». Такова привычка: когда Министерство образования РФ забило тревогу, что выпускники школ-интернатов не имеют минимальных навыков ведения домашнего хозяйства, то директора интернатов обиделись – они ведь преподают соответствующий учебный курс.

Все эти четыре направления представляются очень актуальными для нашей школы. Продвижение по каждому из них будет способствовать повышению компетентности наших выпускников, их готовности к работе и жизни после школы.

Почему же компетентностному подходу нельзя сказать «нет»? Тому есть три причины. Компетентностное образование – очень противоречивая тема, которая на сегодняшний день недостаточно исследована. Само понятие возникло в США в процессе изучения опыта работы выдающихся учителей и стало результатом многочисленных попыток проанализировать его,

разработать концептуальную основу. Таким образом, теория компетентностного образования основана на опыте.

Развитию компетентностного образования во многом способствовала всеобщая компьютеризация. Особенно актуальным компетентностное образование стало в ситуации так называемого информационного взрыва, когда на человека обрушилась лавина информации, которую необходимо уметь анализировать, интерпретировать и принимать решение о том, использовать ее или нет. Информационный взрыв – одна из причин кризиса традиционной, ориентированной на передачу знаний системы образования.

Другая причина интереса к возможностям построения компетентностно-ориентированного образования в России – развитие бизнес-сообщества и изменения, которые происходят на рынке труда. Само понятие *компетентность* достаточно давно используется в сфере бизнес-образования, юриспруденции, управлении.

Переход школы на язык бизнес-сообщества связан с попытками найти общее содержание и, что стало актуальным для российской школы в последнее десятилетие, с поиском дополнительных способов финансирования образования.

И наконец, третья причина связана с тем обстоятельством, что общество постепенно избавляется от иллюзий, что российская школа – самая эффективная в мире. Внешнее сравнение, что стало возможным лишь в последнее пятилетие в рамках проектов PISA, показывает, что мы находимся отнюдь не на лидерских позициях, особенно если проводится

сравнение не по КОЛИЧЕСТВУ знаний, а по способности ПРИМЕНЕНИЯ их в новых ситуациях. С учетом осознанных в обществе проблем негативного влияния традиционной школы на здоровье детей, невозможностью включать новое содержание в старые формы образования и изменения ценностных основ самих педагогов создаются необходимые условия для пересмотра целевых рамок российской школы, понимания необходимости коренного переустройства всей системы образования.

А что понимается под компетентностным подходом в странах Западной Европы?

В зарубежных текстах, посвященных компетентностному подходу в образовании, отмечается, что парадигма традиционной школы не удовлетворяет, прежде всего, «заказчика» образования – индустрию, но также и высшую школу, родителей и общественность вообще, что иллюстрируется многочисленными примерами, опирающимися на исследования. Выпускник школы, а также и вуза, обучение в которых было нацелено сугубо на передачу знаний, оказывается не готовым к самостоятельной и ответственной работе в конкретных трудовых или учебных ситуациях и учению на протяжении жизни. Последнее является в настоящее время совершенно необходимым требованием в связи с постоянно изменяющимися и обновляющимися условиями труда и ускоряющимся развитием. Отмечается также, что явления подростковой и молодежной агрессивности, преступности, наркомании и другие социально негативные явления связаны с тем, что традиционная школа не в состоянии по-

настоящему заинтересовать молодых людей в учении. Традиционные формы не дают возможности подросткам и молодым людям раскрыть свой творческий потенциал и пережить опыт успешной самостоятельной и ответственной деятельности.

В связи с этим по поручению правительств европейских стран были выработаны и проводятся в жизнь реформы системы образования. Реформирование предполагает четко разработанную и финансируемую государством и различными фондами программу поэтапных и планомерных действий или шагов. Основным ядром изменений является область преподавания и учения как основная задача школы, остальные изменения логически вытекают из них. На основе проводившейся в последние 5 лет в нескольких регионах ФРГ и Австрии экспериментальной работы была разработана программа реформирования обучения в направлении компетентностного подхода EVA.

Однако действенной силой происходящих перемен являются не только требования, предъявляемые к школе извне, со стороны общества и государства. Учителя и ученики не в меньшей степени заинтересованы в переменах. Изменения не могут происходить путем «внедрения» или «разнарядки», но требуют деятельного участия, вовлеченности и заинтересованности самих участников, тех, кого касаются эти изменения. Эта особенность процесса реформирования настоятельно подчеркивается в источниках.

Общий знаменатель нового подхода реформирования обучения программы EVA заключается в разработке и освоении таких

организованных форм учения, когда акцент переносится с преподавательской активности учителя, который планирует, оценивает, задает вопросы, ставит задачи – преподает в широком смысле, – на учебную деятельность, основанную на инициативе и ответственности самих учеников. При этом сами новые формы и способы учения, предлагаемые школам для освоения, разработаны таким образом, чтобы внутри этой деятельности учащиеся могли развертывать, развивать, формировать максимально полным образом базовые или ключевые компетентности (называемые также ключевыми квалификациями). Качества или способности человека, выделенные в мире труда как необходимые свойства сотрудника в любой области деятельности (поэтому они и называются ключевыми или базовыми, так как носят надпрофессиональный характер). При этом значение профессиональной квалификации, естественно, не отменяется.

В немецкоязычных источниках выделяются следующие основные формы организации процесса учения, способствующие развитию и формированию ключевых компетенций: *свободный труд, работа по недельному плану, работа по этапам и, особенно, проектное обучение*. Однако, кроме этого, в качестве переходного этапа программа EVA предусматривает формы и методы новой организации учебного процесса и в рамках традиционного урока.

Анализ и сравнение содержания и структуры ключевых компетенций в немецких и английских материалах показывают во многом их идентичность. Из этого можно сделать вывод, что как немецкие, так и английские авторы исходят, в основном, из единого понимания сути ключевых компетенций

и компетентностного подхода в целом.

Материалы по ключевым компетенциям, разработанные в Англии экзаменационным Советом Кембриджского университета, предназначены для выпускников школ, школьников и/или сотрудников предприятий, соискателей соответствующего квалификационного сертификата, а также для самодиагностики, самообучения и развития любого желающего.

Материал имеет общую структуру диагностики для всех компетентностей, а также определяет степени освоения или развития соответствующей компетентности. В соответствии с конечной целью – определить степень действительной развитости или сформированности (неразвитости/несформированности) данной компетентности в ситуации естественной жизни, то есть профессиональной деятельности или учения, а не только в ситуации экзамена, соискателю (испытуемому) сначала предлагается:

(1) ознакомиться с содержанием данной компетенции, (2а) в каких конкретных действиях может проявляться ее сформированность и (2б) какие требования предъявляются к подтверждениям. На этой основе учащийся (3) проводит наблюдения и протоколирование своих жизненных – профессиональных или учебных – ситуаций, (4) собирает необходимые подтверждения, которые затем и предоставляет аттестационной комиссии.

Кроме этой структуры данные материалы предусматривают пять уровней, или степеней овладения компетенциями в зависимости от сложности задач, с которыми

сталкивается соискатель. При этом первый уровень является базовым. На нем строятся все остальные.

Например, если на *первом уровне* компетенции решения проблем учащемуся предлагается показать, что он в состоянии убедиться, что правильно понял предлагаемую ему проблему и сделать два предложения по ее решению, то на *втором уровне* задача усложняется: он должен показать, что в состоянии *увидеть проблему* (проблемную ситуацию), описать ее основные характеристики и предложить два способа ее решения. На *третьем уровне* требования значительно повышаются: учащийся должен показать, что в состоянии изучить *комплексную* проблему и предложить *три* способа ее решения. На *четвертом уровне* он должен построить *стратегию использования* компетенции решения проблем и показать, что в состоянии создавать возможности для использования компетенций решения проблем и определять результаты, к которым он стремится. Другими словами, он должен показать, какие возможности для развития компетенции решения проблем он видит при различных трудовых или учебных ситуациях, в которые он включен на протяжении, например, трех месяцев. На *пятом уровне* сложности учащийся должен показать, что он в состоянии управлять работой группы, то есть занять лидирующую позицию, адаптируя стратегию при необходимости решать, по крайней мере, *две комплексные проблемы* и достигнуть при этом необходимого качества результатов. В процессе выполнения от него требуется поддерживать мотивацию сотрудников, установить эффективные отношения, чтобы помочь себе и другим. На этом

уровне требуется интеграция и использование других компетенций: коммуникативной и компетенции работы с людьми.

Если результатом образования считать «сумму знаний» (усвоенную информацию), то логика движения к этому результату такова: от простой, доступной информации к более сложной и к способам ее упорядочения. То есть усложняется сама информация, способы ее подачи и обработки.

Если результатом образования считать «способность действовать, разрешая проблемные ситуации», то логика движения такова: усложняются задачи, стоящие перед учеником.

Традиционное обучение (ТО) и компетентностно-ориентированное обучение (КОО), это что? Концептуальную модель ТО составляют принципы педагогики, основа которых была заложена в трудах Я.А. Коменского в XVI в. и модифицирована педагогами в XVIII–XIX вв.

Что меняется в принципах классической дидактики, какие постепенные изменения можно фиксировать в практике работы современных эффективных образовательных учреждений при их движении к КОО?

Рассмотрим принципы «хорошо устроенной школы»:

Научность (основу обучения составляют объективные научные знания, ложных знаний быть не может, могут быть только неполные).

В настоящий момент этот принцип пересматривается в связи с изменением самой науки: наука теперь – это не истина, а версия, множественность и параллельность разных систем объяснения мира. Современная наука

теперь характеризуется не как свод незыблемых знаний, а, скорее, определяется научностью способа их получения, анализа и интерпретации.

Природосообразность – обучение основывается на представлениях о возможностях возраста, определяется развитием, не форсируется.

Природосообразность уже не ограничивается прежним пониманием, а дополняется социосообразностью (это связано с развитием представлений о возрасте не только как биологическом, но и как о социальном и культурном феномене).

Последовательность и систематичность (последовательная линейная логика разворачивания содержания образования, движение от частного к общему).

Последовательность и систематичность ныне сочетается с дискретностью и системностью иного уровня (понимаемой в синергетическом, а не в старом позитивистском или структуралистском ключе).

Доступность (обучение строится от известного к неизвестному, от легкого к трудному, усвоение готовых ЗУН).

Доступность определяется во многом ролью учителя как консультанта, а не «легкостью» самого материала. По этой причине доступной базируется на организации познавательной деятельности, сообразной зоне ближайшего развития ребенка. Кроме того, в ряде успешных массовых схем обучения видна новая роль разделения труда: учитель выступает исключительно как организатор процесса, но не разработчик схемы урока, он лишь выбирает одну из версий сценария, разработанного для данного фрагмента

тематического блока и «играет» по этой версии.

Прочность (повторение – основа эффективности обучения). Прочность знаний как принцип дополняется гибкостью и практической применимостью.

Сознательность и активность (необходимость активного отношения к поставленным задачам). Значимой становится постановка собственных задач, выход за рамки алгоритма и «учебности».

Наглядность (при сохранении преимущества рациональных вербальных способов обучения для подкрепления восприятия используются невербальные формы).

В условиях «визуализации культуры» наглядность начинает играть не подчиненную, а самостоятельную и иногда агрессивную роль. Доминирование вербальной культуры в ее письменной форме, характерное для XX в., сменяется символикой образов виртуального пространства: при работе с компьютерными системами нет анализа понятия, для принятия решения требуется опознание образа. В этом ключе приходится строить образование.

Принцип связи теории и практики (причем практика как форма применения теории является формой поддержки и подкрепления теории).

Практическая применимость выдвигается на первое место не только как критерий обученности, но и как инструмент обучения.

Учет возрастных и индивидуальных особенностей ученика.

Сохраняется, но задачи задаются с опережением (по Выготскому).

Обучение в ТО – это процесс передачи знаний, умений и навыков, социального опыта от старших

поколений – подрастающему.

Обучение в КОО – это процесс приобретения опыта решения значимых практико-ориентированных проблем.

Результат в ТО понимается, прежде всего, как определенная сумма знаний и умений, личность, достаточно эффективно функционирующая в условиях стабильного общества, показателем этого является успешное преодоление учеником «фильтра» (переходных испытаний разного рода). Результат обучения конгруэнтен процессу, результат обучения – воспроизведение процесса («что объясняем, то и спрашиваем»). Другими словами, заданный результат предполагает точное воспроизведение образца, трансляцию без искажений, успешность определяется сопоставлением с эталоном.

Результат КОО – готовность к продуктивному самостоятельному и ответственному действию на следующем этапе обучения, «фильтр» – место для демонстрации компетентности. Результат обучения отделен от процесса в силу отказа от репродуктивности как центральной части процесса («Объясняем одно, а спрашиваем и про другое»). При КОО эталон в принципе не задается, а обучение и проверка результата ведется на нестандартных задачах.

Какие же изменения должны произойти в содержании образования? Содержание образования российской школы сложилось еще в годы советской власти, и даже в настоящее время все еще сильна инерция при написании учебников и программ, а также при организации занятий. Реформа образования принципиально не изменила и не могла изменить

содержание образования, а лишь обнажила проблему. В основе содержания образования закладываются информационные блоки, которые в текстах Стандартов фиксируются как Минимумы. При всех разговорах о вариативности и свободе выбора содержание все еще остается весьма единообразным, недостаточно вариативным. Планирование содержания обучения осуществляется централизованно через примерные программы учебного предмета, базисные учебные планы, основывающиеся на единых для всей страны стандартах; учебные дисциплины все еще в значительной мере рассматриваются как основы наук и являются уменьшенными копиями университетских академических курсов. Именно они определяют «коридоры», внутри которых предоставлено двигаться ребенку и учителю. Региональный, школьный и ученический компонент, наличие авторских программ свидетельствуют о том, что необходимость широкой вариативности курсов осознана образовательным сообществом, однако все еще остается бичом железная необходимость – можно давать материал иначе, но нельзя давать меньше.

Обучение преобладает над воспитанием, развитием ребенка, клубные формы работы занимают незначительную долю (по мнению Г.К. Селевко, не более 3% в объеме финансирования) в общем объеме временных и финансовых затрат на образование, межпредметные связи так и не прописаны [9].

А что должно измениться в методике? Традиционное образование основывается на идее педагогики

требований (и это дает основания для квалификации ее как авторитарной). Для успешного ученика предполагается сочетание идеи послушания и мотивации достижения (активность и послушность). В компетентностно-ориентированном образовании можно говорить о педагогике возможностей, в основе мотивации компетентности лежит мотивация соответствия и ориентация на перспективные цели развития личности.

Традиционная школа все еще регламентирует процесс образования, хотя Закон «Об образовании» и говорит о другом. А КОО предполагает регламентацию результата.

ТО основывается на идее централизованного и многоуровневого контроля, осуществляемого учителем по традиционной 5-бальной шкале, а над учителем – по схеме «выполнено – не выполнено» касательно всех пунктов предписаний. КОО требует дополнения внутреннего учительского контроля самоконтролем и самооценкой, значимостью внешней экспертной оценки отчуждаемых продуктов учебной деятельности, считает более адекватными рейтинговые, накопительные системы оценивания, создание портфолио как инструмента для представления учеником себя и своих достижений вне школы.

ТО ориентируется на «среднего» ученика. Планка или уровень достижений исчисляется ситуативно по «среднему показателю». КОО говорит о множественности планок в возможном поле достижений учащегося. Имеющий место и в ТО индивидуальный подход также предполагает множественность траекторий развития, но сохраняется их принципиальная соположенность: Пушкин – двоечник по математике, зато

поэт. В КОО эти координаты независимы: Пушкин в принципе не двоечник.

Позиция учителя в ТО, где инициативное и ответственное лицо, судья, – позиция старшего, носителя «сакрального знания», передающего фрагменты этого знания лучшим. В КОО учитель не претендует на обладание монополией знания, он занимает позицию организатора, консультанта, толкователя «правил игры», «администратора сети», он лишь организует процесс.

Позиция ученика в ТО – подчинения, безответственная, объект педагогических воздействий, в КОО ученик сам отвечает за собственное продвижение, субъект собственного развития, в процессе обучения занимает разные позиции внутри педагогического взаимодействия.

Компетентность как сложное и объемное качество личности практически не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или даже междисциплинарных экзаменов. Несколько эффективней в этом отношении итоговая аттестация выпускника в форме защиты выпускной квалификационной работы?

Вместе с тем отдельные ее компоненты, в первую очередь связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть диагностированы. Особую трудность в оценке компетентности выпускника вызывает то обстоятельство, что для этого необходимо иметь сведения об успешности (безуспешности) его деятельности в профессиональной сфере, с которой, как правило, он еще не сталкивался. Государственные

аттестационные комиссии вынуждены выносить решение о профессиональной и социально-личностной компетентности выпускника по результатам его работы над дипломным проектом, хотя все понимают существенные различия между учебной и профессиональной деятельностью. На это указывают и многие исследователи (в частности В.И. Байденко), отмечая, что компетентностный подход к формированию образа выпускника – шаг в сторону внешних субъектов оценки и, следовательно, уход на шаг от академической оценки. Возможные варианты разрешения возникших трудностей дает отечественная практика высшей школы. Так, высшее медицинское образование практически не считается профессионально завершенным после вручения вузовского диплома. Для формирования компетентности и ее оценки будущему врачу предстоит еще годы стажировки (субординатуры, ординатуры) в профессиональной среде [1].

В 80-е годы прошлого века выпускники всех советских вузов до вручения им диплома обязаны были пройти годичную стажировку, приобрести опыт практической деятельности и представить отзыв работодателей об ее уровне.

Во многих странах и сегодня в

различных формах существует практика дополнения вузовской подготовки последующей стажировкой на рабочем месте. Из сказанного следует несколько выводов:

1. Компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника, ибо компетентность неразрывно связана с опытом успешной деятельности, который в ходе обучения в вузе студент в должном объеме приобрести не может.

2. Следует редуцировать компетентностную модель специалиста для ее использования в качестве требований к выпускнику, заранее снизив требования, связанные с опытом профессиональной деятельности.

3. Целесообразно всемерно расширять в образовательной программе все виды учебной деятельности, приближенные к профессиональной. Речь идет о практиках, выполнении расчетных и проектных работ, учебно-исследовательской работе студентов, деловых, ролевых, имитационных играх и в более общем плане творческой самостоятельной работе студентов.

4. При создании планов внеучебных мероприятий следует учитывать необходимость формирования ценностно-смысловых компонентов компетентности будущего специалиста.

Библиографический список

1. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко, Джерри ван Зантворт. – М. : Европейский фонд образования, 2003. – 160 с.
2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. Волгин, И.В. Социальная политика / И.В. Волгин. – М., 1999. – 560 с.
4. Дегтерев, В.А. Формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе : монография / В.А. Дегтерев. – Екатеринбург, 2005. – 175 с.
5. Качество профессионального образования: проблемы, поиски, решения :

материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. / Ред. Л.А. Шипилина, О.Л. Осадчук, Т.И. Лаздина, Л.А. Серегина. – Омск : Изд.-во ОмГПУ, 2008. – 230 с.

6. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – М. : Пед. общ-во России, 2001. – 230 с.

7. Ларионова, И.А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / И.А. Ларионова. – М., 2009. – 424 с.

8. Маркова, С.М. Теоретические основы проектирования образовательных систем в условиях многоуровневого непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.М. Маркова. – СПб., 2002. – 45 с.

9. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Г.К. Селевко. – Т. 1 – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Статью рекомендует докт. пед. наук, профессор Ларионова И.А.