

**PEDAGOGICAL PRACTICE AS A STAGE OF THE PROFESSIONAL  
 FORMATION OF STUDENTS AS FUTURE TEACHERS**

© 2014

*M.V. Murieva*, candidate of pedagogical science, associate professor, department of foreign languages  
 North-Ossetian State University K.L. Hetagurova, Vladikavkaz (Russia)

*Annotation:* This article is devoted to pedagogical practice as one of the stages of the professional formation of students as future teachers of foreign languages, so pedagogical practice is the connecting link between theoretical study at university and self-dependent work at school; pedagogical practice is organized by university to create professional pedagogical competence among students.

*Keywords:* higher education, professional activity, pedagogical practice, professional development of personality, occupational choice, studentship, forming, professional pedagogical competence, labor activity.

УДК 372.881.1

**СТАНОВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ  
 ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

© 2014

*М.И. Гаврилова*, старший преподаватель  
*И.Н. Одарич*, аспирант

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Статья посвящена анализу трактования компетентности и реализации компетентностного подхода в российском образовании, который рассматривается как личностно-ориентированную парадигму образования, связанную с реальным социально-экономическим контекстом.

*Ключевые слова:* компетентность, компетентностный подход, личностно-ориентированная парадигма, социотехническая система, валидность.

Понятие «компетенции» появилось в зарубежной литературе в конце 1980-х годов, оно пережило большое количество трактовок и вариантов определений, и на данном этапе российскому читателю сложно определить объем понятия, с которым ему все чаще приходится сталкиваться как на теоретическом, так и на практическом уровне. Поэтому нам представляется целесообразным проанализировать существующие определения, как самого понятия «компетенции», так и сопутствующих ему понятий в рамках целостного подхода к управлению. Появление компетенций в подходе к управлению в бизнесе, а затем и в сфере образовательных услуг есть результат объективных процессов развития хозяйственной деятельности.

1950-1970 годы - для оценки человеческих ресурсов активно используется термин «профессионально важные качества». Речь идет об отдельно взятых и наиболее критичных для данного конкретного вида деятельности качествах, т. е. с развитием современных технологий и увеличением значимости человеческого фактора как фактора дополнительного риска становится все более и более очевидным, что оценивать человека и допускать его к работе в сложных социотехнических системах, ориентируясь только на проверку соответствия его квалификации, недопустимо с позиций управления социотехническими системами. В самом начале своего появления подход к оценке профессионально важных качеств затрагивал только психофизиологические характеристики, такие как скорость реакции, тип нервной системы и проч. Расширение подхода вызвало необходимость обращения к оценке интеллектуальных, а затем и морально-этических особенностей человека.

1970-1990 годы - в связи с появлением и быстрым развитием компьютерных технологий практически полностью меняется деятельность по подготовке и принятию управленческих решений. Значительно возрастают требования к объемам и скорости перерабатываемой человеком информации, его способности быстро осваивать новые технологии ее обработки, принимать решения на основе полученной информации. Актуальными становятся вопросы адаптации к быстро изменяющимся условиям и требованиям деятельности, к способности переносить полученные навыки в другие сферы деятельности, что естественным образом создает новый спрос на образовательные услуги, порождает новые формы оценочной деятельности, ориентированные на исполь-

зование компьютерных технологий.

После 1990-го - все более увеличивающийся разрыв между полученным образованием и профессией, рамками должностей и конкретной работой в организациях. Начинает использоваться термин «компетенция» как максимально широкое понятие, позволяющее описать готовность человека к эффективной работе. Начинают активно разрабатываться методики, оценивающие именно компетенции, а не соответствие квалификации выполняемой работе. На рынке образовательных услуг появляются фирмы, разрабатывающие по заказам компаний методы оценки компетенций для конкретных организаций, отслеживающие недостающие компетенции и предлагающие методики обучения в области недостающих компетенций.

Итак, использование термина «компетенция» началось относительно недавно, но содержательно существовали понятия, которые в некоторой степени вскрывали близкие смысловые значения. В советской и российской традиции управления таковым является понятие различных оцениваемых потенциалов.

В отечественной традиции управления наиболее приближенными к понятию «компетенции» являются термины «трудовой (кадровый) потенциал», «квалификационный потенциал».

С точки зрения управления персоналом, потенциал - это заложенные потенции, возможности к выполнению, тех или иных функций при благоприятных условиях развития способностей, задатков, доведения их до необходимого уровня умений, навыков.

Следует отметить, что объем понятия «компетенции» постоянно расширялся. Базовым набором для определения компетенции были знания, умения и навыки. Затем к ним стали прибавлять поведенческие модели и ценностные ориентации. Затем - контекст конкретной организации. И, наконец, совсем недавно - способность к развитию.

Одним из наиболее распространенных, является определение Жильбера и Парлье: «Компетенция - это совокупность знаний, способностей к действию, поведенческих моделей, структурированных сообразно с целью в данных обстоятельствах» [1].

В США компетенция определена Спенсерами (L. Spenger, S. Spenger, 2005) как базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и (или) наилучшему на основе критериев исполнению в

работе или в других ситуациях. При этом авторы выделяют следующую типологию компетенций:

- мотивационные компетенции (то, что является источником / причиной действия);
- психофизиологические характеристики (зрение, скорость реакции);
- самосознание (система ценностей, отношение личности к себе и окружающему миру);
- знания;
- умения и навыки.

Другие исследователи (М. Далziel, Р. Пейдж и др.) предлагают следующий перечень видов компетенций:

- теоретические и профессиональные знания;
- навыки выполнения работы и универсальные навыки (коммуникативные, управленческие и т. п.);
- способности к освоению новых видов деятельности;
- ценностные ориентации и характеристики мотивации;
- личностные черты и психофизиологические особенности.

Так или иначе, все авторы сходятся в главном: компетенция выступает такой единицей, с помощью которой можно оценить способность человека к эффективному выполнению конкретной работы.

Интересным с этой точки зрения является определение, предлагаемое Г. Сартан: «Компетенции - это совокупность индивидуальных и профессиональных характеристик работника, определяющих качественное выполнение работы. Компетенции определяют стандарт эффективного выполнения работы» [2].

С помощью понятия «компетенции» можно также измерить готовность человека к выполнению определенной работы. С данной точки зрения у компетенции есть две стороны: одна обращена к работе, а другая - к человеку. Если мы говорим о компетенции должности (рабочего места), то имеем в виду требования, необходимые для успешного выполнения работы. Если мы говорим о компетенции сотрудника, то имеем в виду его готовность к выполнению работы с требуемым уровнем качества.

В настоящее время понятие «компетенции» вышло за рамки области управления персоналом, оно является одной из общепотребительных управленческих категорий и может также характеризовать систему управления чем-либо (например, некомпетентная судебная система), организацию (к примеру, некомпетентный менеджмент), подразделение организации (некомпетентный отдел логистики) или любой другой экономический объект в целом.

Проанализировав источники, мы можем считать, что к компетенциям в настоящее время относят:

- совокупность знаний, умений и навыков работника, позволяющих ему выполнять ту или иную работу;
- необходимые личностные качества;
- степень интегрированности в корпоративную культуру предприятия;
- любые характеристики работника, значимые для производственного процесса.

Определенный набор компетенций характеризует как рабочее место (должность, позицию), так и лично работника. Набор компетенций, необходимых для выполнения одной и той же функции, может варьироваться в зависимости от специфики организационной структуры конкретного предприятия.

Таким образом, в понятие «компетенции» входят как характеристики работника, непосредственно связанные с трудовой деятельностью, так и более универсальные личностные характеристики и поведенческие модели. Логика компетенций позволяет принимать в расчет знания и опыт работника в различных областях профессиональной и иной деятельности, которыми он овладел в процессе жизни, а не только квалификацию, необходимую для решения конкретных производственных задач

на рабочем месте.

Компетентностный подход в настоящее время является одним из наиболее развивающихся направлений педагогической теории и практики, одним из важнейших оснований обновления образования.

Основные положения компетентностного подхода в российском образовании нашли отражение в «Стратегии модернизации содержания общего образования», в которой понятие компетентности было определено в качестве центрального, узлового понятия, объединяющего интеллектуальную и навыковую составляющие образования и обладающего интегративной природой. В нем заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе») [3]. Эти идеи были развиты в «Концепции модернизации российского образования на период до 2012 года», выступающей в качестве одного из базовых нормативных документов, определяющих стратегию развития отечественного образования. В частности, в ней указывается, что «общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [4].

Появление и осмысления понятий «компетенции» и «компетентностный подход» в образовательной теории были вызваны вхождением российской системы образования в Болонский процесс и принятием западной образовательной терминологии. «В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с различающимися степенями энтузиазма осваивают (принимают) компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия» [5].

Между тем, и на это указывают авторы «Стратегии модернизации...», компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы. «Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов деятельности была ведущей в работе таких отечественных педагогов, как М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, Г. П. Щедровицкий, В. В. Давыдов и их последователей. В этом русле были разработаны как отдельные учебные технологии, так и учебные материалы. Однако данная ориентация не была определяющей, она практически не использовалась при построении типовых учебных программ, стандартов, оценочных процедур. Поэтому сегодня для реализации компетентностного подхода нужна опора на международный опыт, с учетом необходимой адаптации к традициям и потребностям России» [6].

Классификация компетенций предложена странами, подписавшими Болонскую декларацию, которые выделили универсальные (инструментальные, межличностные, системные) и специальные (предметно-специализированные) компетенции.

Предметно-специализированные компетенции отражают на уровне навыков, умений, способностей выпускников специфику профессиональной части образовательных программ.

К инструментальным компетенциям относятся: способность к анализу и синтезу, к организации и планированию; базовые общие знания; коммуникативные навыки в родном языке; элементарные компьютерные знания; навыки управления информацией; способность решать проблемы. Перечисленные компетенции включают в основном начальные способности, базовые общие знания и общие знания по профессии [7].

К межличностным компетенциям относятся: способность к критике и самокритике; межличностные навыки;

способность работать в междисциплинарной команде, взаимодействовать с экспертами в других предметных областях; способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия и работать в международном контексте; приверженность этическим ценностям. Данные компетенции описывают готовность к социальному взаимодействию, умению работать в группе, способность к самокритике, толерантность.

К системным компетенциям относятся: способность применять знания на практике; способность к обучению и адаптации к новым ситуациям, генерировать идеи, быть лидером и работать автономно; понимание культуры и обычаев других стран; способность к разработке проектов и их управлению; способность к инициативе и предпринимательству; ответственность за качество; воля к успеху. Системные компетенции отражают способность системно применять полученные знания на практике, осуществлять исследования, генерировать новые идеи, адаптироваться к новым ситуациям [8].

Не следует противопоставлять компетентности знания или умения и навыкам. Понятие «компетентности» шире понятия «знания», или «умения», или «навыки», оно включает их в себя, хотя и является понятием обобщенного смыслового ряда [9-16]. При проектировании современного учебно-воспитательного процесса на основе компетентностей необходима опора не только на прежний, традиционный, но и на инновационный отечественный и международный опыт. Если в российской образовательной действительности компетентностный подход находится в стадии обсуждения его смысла, необходимости и возможности реализации, то уже три десятилетия образование Европы и США развивается в русле именно этого подхода.

Многие зарубежные университеты не принимают абитуриентов без экзамена на ключевые компетенции, при оценке которых используются три основных критерия:

- умение действовать автономно: защищать свои права, интересы, проявлять ответственность, планировать и организовывать личностные планы, самостоятельно приобретать знания;

- способность работать с разными видами информации: диаграммами, символами, графиками, текстами, таблицами и т. д., критически осмысливать полученные сведения, применять их для расширения своих знаний;

- умение работать в группе: устанавливать хорошие взаимоотношения, разрешать конфликты и т. д.

Очевидно, все эти качества характеризуют гражданина постиндустриального общества, работающего в большой компании. Он должен быть инициативным и дисциплинированным, четко исполняющим свои должностные обязанности, мобильным, готовым переучиваться и перестраиваться на новый вид деятельности, проявлять динамизм на рынке труда. Этой логике должны соответствовать не только содержание образования, но и система контроля и оценки в школе, когда проверяются не столько предметные знания и умения, сколько способности применять их в практических ситуациях.

Многие страны постоянно участвуют практически во всех международных сравнительных исследованиях в сфере образования (PISA, TIMSS и т. д.), преследуя цель определения своей конкурентоспособности на мировом рынке труда. Вывод для оценки нашего общего образования на международном уровне не очень утешителен. Он заключается в том, что наши школьники очень хорошо решают так называемые «учебные» задачи, представленные в стандартной форме. В то же время они не обладают способностью использовать полученные знания в практических ситуациях.

К итогам подобных исследований можно относиться по-разному. Можно их просто не замечать, можно оспаривать качество и валидность применяемых международных тестов. А можно, критически относясь к подобным образовательным результатам, говорить о до-

минировании академического и фундаментального подходов, реализуемых средним образованием в России в ущерб естественному практицизму. В массовой образовательной практике преобладает предметно-центричная модель образования, согласно которой качество образования соответствует структуре содержания дифференцированного по предметам научного знания. Практика оценки качества образования характеризуется следующими параметрами:

- ориентацией на нормативную цель образовательной системы,

- применением субъективных средств прямой оценки качества образования при различных формах проверки знаний,

- использованием директивно установленной четырехбалльной шкалы оценки при всех видах испытаний обучаемых,

- применением субъективных критериев и шкал оценки, разрабатываемых каждым преподавателем.

По мнению российских специалистов, главная опасность при внедрении компетентностного подхода в практику образования заключается в том, что компетенции все время противопоставляются знаниям, которые на самом деле являются основой компетенции [17-20]. В то же время компетентностный подход предполагает не просто описание изменений в системе образования на новом языке, а практическую реализацию личностно-ориентированной парадигмы образования, связанной с реальным социально-экономическим контекстом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Les rémunérations. Politiques et pratiques pour les années [Texte] / Coordonné par J.-M. Peretti et P. Roussel. - Vuibert, Tournai, 2000.

2. Сарган, Г. Развитие компетенций : этапы внутрикорпоративного обучения [Текст] / Г. Сарган // Персонал-Микс. - 2005. - № 2. - С. 66.

3. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст] : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. - М., 2001.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Официальные документы в образовании. - 2002. - № 4(175). - С. 3-31.

5. Байденко, В. И. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В. И. Байденко. - М., 2006.

6. Горбань, М. Россия в ВТО - мифы и реальность [Текст] / М. Горбань // Вопросы экономики. - 2002. - № 2. - С. 61-82.

7. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Б.Д. Эльконин. - Красноярск, 2002. - С.22-29.

8. Дахин, А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования / А.Н. Дахин. - М.: НИИ школьных технологий, 2009. - 292с.

9. Дзюбенко И.А. Сущность понятия «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18-20.

10. Яблонский В.И. компетентностная модель специалиста // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 215-220.

11. Слесарев Ю.В. Разработка модели обучения студентов в вузе на основе компетентностного подхода // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 163-168.

12. Гаврилова М.И. Результативно-целевая основа компетентностного подхода в повышении качества подготовки магистра // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 310-313.

13. Платонова Р.И. Развитие ключевых компетенций будущего учителя // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 83-86.

14. Телегина А.Т. Формирование навыков межличностной коммуникации в процессе обучения иностранному языку, ориентированных на реализацию ключевых компетенций // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 169-174.

15. Люсов В.Н., Мишин А.В. Проблемное обучение как метод интегрирующий образовательную и производственную деятельность // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 856-859.

16. Моисеев В.Б., Гуськова Т.В. Концептуальный подход к внедрению системы менеджмента качества вуза в условиях непрерывного профессионального образования // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 62-64.

17. Ярыгина Н.А. Компетентностный подход к подготовке будущих экономистов в вузе // Вестник

Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 237-242.

18. Моисеев Ю.О., Хоровинников А.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы определения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 1. С. 132-139.

19. Андросова Л.А., Мананникова Ю.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 46-51.

20. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как механизм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-56.

## FORMATION OF COMPETENCE APPROACH IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

© 2014

*M.I. Gavrilova*, senior lecturer

*I.N. Odarych*, postgraduate

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Annotation:* This article analyzes the interpretation of competence and the implementation of competence approach in Russian education, which is regarded as a student-centered educational paradigm associated with the real socio-economic context.

*Keywords:* competence, competence approach, student-oriented paradigm, socio-technical system, the validity of.

УДК 378

## МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

© 2014

*Е.С. Павлова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Высшая математика и математическое моделирование»

*М.Г. Никитина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры

«Высшая математика и математическое моделирование»

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Аннотация:* Модель технологии организации учебной деятельности студентов вуза, основанная на интенсификации учебного процесса, обеспечивает объективные показатели качества подготовки студентов, стимулирует их ответственность, и направлена на повышение эффективности самостоятельной работы студента, позволяет довести знания обучаемых до определенного уровня, а также обеспечивает построение учебного процесса как организационно-педагогической системы.

*Ключевые слова:* модель, технология, интенсификация, учебный процесс.

Изучение любых сложных объектов, основные параметры которых еще не определены и только конструируются, осуществляются путем построения их моделей. «Моделирование (фр. *modele* – образец, прообраз) – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения. Этот последний называется моделью» [2]. Соответствие между моделью и методом может заключаться:

- в сходстве их физических характеристик;
- в сходстве осуществляемых ими функций;
- в тождестве математического описания «поведения» объекта и его модели.

В нашем случае речь может идти, прежде всего, о функциональном подобии. Кроме того, в процессе моделирования мы опирались на следующие требования, выделенные В.С.Ильиным: а) модель должна отображать степень целостности процесса или явления; б) она должна строиться структурно.

По нашему мнению, новой модели должны быть приданы специфические признаки, делающие эту модель проницаемой для идей гуманизма в профессиональном образовании. В работе определена совокупность таких признаков:

соответствие модели исторически сложившимся представлениям об образовании как социальном институте;

соответствие экономической функции модели зада-

чам профессионального образования;

соответствие структуры модели признакам непрерывности и многоуровневости;

соответствие содержания модели целям социализации личности и личностно-ориентированной трансляции культуры в процессе профессионального образования.

Модель технологии организации учебной деятельности студентов вуза, основанная на интенсификации учебного процесса, обеспечивает объективные показатели качества подготовки студентов, стимулирует их ответственность, и направлена на повышение эффективности самостоятельной работы студента, позволяет довести знания обучаемых до определенного уровня, а также обеспечивает построение учебного процесса как организационно-педагогической системы, включающей в себя:

- модули изучения дисциплины;
- контроль (входной, промежуточный, итоговый);
- самостоятельную работу студентов;
- установочные и обзорные лекции;
- аудиторские практические занятия;
- индивидуальные и групповые консультации с академическим консультантом;
- средства адаптации к индивидуальным особенностям обучаемых (аудиторские и внеаудиторские тренинги) (рис. 1).