

базы, контролю качества налогового учета и многократным проверкам результатов аутсорсинга бухгалтерских услуг сводится к минимуму риск ошибок и неточностей в процессе подготовки отчетности [3, с. 8].

Список использованных источников

1. *Алехин, Д.* Территориальные инновационные кластеры в Беларуси: возможности формирования / Д. Алехин // *Новости науки и технологий.* — Минск : БелИСА, 2009. — № 3. — С. 42—45.
2. *Алексеев, С. А.* Аутсорсинг в Европе: основные тенденции развития / С. А. Алексеев // *Соврем. Европа.* — 2010. — № 2. — С. 90—101.
3. *Житкевич, Г. Я.* Бухгалтерский аутсорсинг: международный опыт и перспективы развития в Республике Беларусь / Г. Я. Житкевич, О. В. Шепетько // *Бухгалт. учет и аудит.* — 2016. — № 5. — С. 6—9.
4. О бухгалтерском учете и отчетности [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь : 12 июня 2013 г. № 57-З : в ред. Закона Респ. Беларусь от 4 июня 2015 г. № 268-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 06.06.2015, 2/2266. — Режим доступа: <http://pravo.by/document/?guid=3871&p0=H11300057>. — Дата доступа: 20.02.2017.

Материал поступил в редакцию 21.03.2017

УДК 159.9

В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТ ЗУН К КОМПЕТЕНЦИЯМ*

Статья посвящена анализу некоторых вопросов современного состояния процессов реализации компетентностного подхода в системе высшего образования в России. Формулируется идея о нерешенности принципиальных вопросов понимания компетентностного подхода, что приводит к различиям в декларируемом и фактическом понимании содержания педагогического образования.

Ключевые слова: *качество педагогического образования, компетентностный подход, знания, умения, навыки.*

В течение последних лет (2009—2017 годы) в системе высшего профессионального образования повсеместно реализуется так называемый компетентностный

© Мазилев В. А., Слепко Ю. Н., 2017

*Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/БЧ на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества» и финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290 «Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества».

подход в определении требований к результатам освоения основных образовательных программ (далее — ООП). Ключевая идея данного подхода состоит в том, что студент, обучающийся на уровне бакалавриата и магистратуры, к концу обучения должен обладать совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [6]. Определенная степень сформированности этих компетенций позволит выпускнику с разной мерой успешности заниматься самостоятельной профессиональной деятельностью. Важно также отметить, что введение компетенций в формулировку требований к результатам освоения ООП призвано сменить существовавшую до этого времени модель формирования теоретических знаний, умений и навыков [1].

Краткая справка, данная нами во введении, позволяет сформулировать ряд вопросов, носящих явный проблемный характер.

Во-первых, в чем состоит принципиальное отличие модели «компетенция» от модели «знания, умения, навыки» при формулировке требований к результатам освоения ООП? Первое заменяет второе или изменяются способы и средства достижения результата?

Во-вторых, определяется ли в стандарте образования архитектура компетенции? Проще говоря, как в формулируемых проявлениях компетенций реализуется переход от знаниевой модели результата к компетентностной модели?

В-третьих, какова перспектива реализации компетентностной модели высшего образования в контексте подготовки к переходу к стандартам четвертого поколения?

Смена моделей — от знаниевой к компетентностной.

Прежде необходимо договориться об общем для психолого-педагогических наук понимании таких терминов, как знание и компетенция. Понятно, что их трактовка может даже принципиально различаться в зависимости от того или иного подхода, теории, направления. Поэтому приведем именно общее понимание этих терминов. Под «знанием» в «Новой философской энциклопедии» подразумевается «форма социальной и индивидуальной памяти, свернутая схема деятельности и общения, результат обозначения, структурирования и осмысления объекта в процессе познания» [2]. Итак, знание в таком его понимании является результатом познавательной активности субъекта в отношении того или иного объекта. Применительно к профессиональному обучению в вузе в соответствии со стандартом 2005 года объектом профессиональной подготовки выпускника были такие виды деятельности, как учебно-воспитательная, социально-педагогическая, культурно-просветительная, научно-методическая и организационно-управленческая. Таким образом, знания об этих видах деятельности позволяли выпускнику быть готовым к их реализации в условиях самостоятельной профессиональной деятельности.

Здесь важно отметить, что под знанием подразумевается не простая совокупность теоретических представлений о, например, учебно-воспитательной деятельности учителя, а в том числе и «свернутая схема» этой деятельности. То есть в приобретаемые в течение обучения в вузе знания включается и подготовка к их использованию в непосредственной профессиональной деятельности.

Обратимся далее к пониманию термина «компетенция» и его применению к профессиональному обучению. Так, в исследованиях В. Д. Шадрикова под компетенцией подразумевается «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к дея-

тельности. Другими словами, компетенции — это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [6, с. 15].

Автор указывает, что компетентность субъекта является результатом обучения и воспитания (образования), отмечая, что «определенный круг вопросов позволяют решать знания (преимущественно в научной деятельности); определенный круг вопросов позволяют решать умения и навыки (прежде всего в предметно-практической деятельности). Но, как правило, компетентным делают человека и знания, и умения в своем системном проявлении. Таким образом, они являются основой компетентности человека. Но это должны быть не абстрактные знания, а “привязанные” к определенной сфере деятельности, включенные в психологическую систему деятельности» [6, с. 15]. Исследователь подчеркивает, что определенный круг вопросов позволяет разрешить наши личностные качества и способности. «Но и здесь, как и в случае со знаниями и умениями, способности и личностные качества должны приобрести черты оперативности, тонкого приспособления к требованиям конкретной деятельности» [6, с. 15]. В. Д. Шадриков обращает внимание на то, что «знания, умения, способности и личностные качества проявляются в различном по объему круге вопросов. Наиболее узкий круг вопросов характерен для умений (навыков), более широкий — для знаний, еще более широкий круг вопросов может решаться на основе способностей и максимально широкий круг вопросов разрешается с участием личностных качеств» [6, с. 15].

По В. Д. Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Было бы большой ошибкой (которая намечается), если при реализации компетентностного подхода мы противопоставим его знаниям, умениям, способностям, личностным качествам» [6, с. 15—16].

Итак, представленное понимание знаний и компетенций не означает, что на смену одной модели приходит другая. Скорее, стоит говорить о том, что знаниевая модель дополняется компетентностной, в которой знания, приобретаемые в образовательном процессе, дополняются развитием способностей обучающихся, его личности и пр. Вместе они представляют собой системное образование.

Структура компетенций.

Системный характер компетенций, являясь одним из вариантов объяснения их структуры, создает еще одну немаловажную проблему — какова реальная структура компетенций, формируемых в процессе вузовского образования. Например, в модели профессиональной компетентности учителя А. К. Маркова выделила четыре блока компетенций: а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; в) профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [4; 5].

Несколько позже А. К. Маркова дополнила выделенные виды специальной, социальной, личностной и индивидуальной профессиональными компетентностями.

На наш взгляд, к числу актуальных задач сегодня относится и дополнительное исследование внутренней архитектуры компетенции. Так, не вполне ясно, как соединяются в структуре конкретной компетенции знания, умения, способности, личностные качества. Очевидно, что разные компетенции включают в себя названные составляющие в разных пропорциях. Понимание конкретного состава компетенции задает необходимость разработки типологии компетенций. Сегодня остается неисследованной архитектура компетенций разного уровня; специальную исследовательскую задачу составляет разработка иерархии компетенций с учетом их конкретного состава. Очевидно, что при формировании той или иной компетенции очень важен вопрос о выборе правильной стратегии формирования компетенции: какие компоненты должны формироваться в первую очередь, поскольку являются основой для формирования других, и т. д. Подчеркнем, что решение этих вопросов важно для разработки адекватного инструментария для диагностики и измерения компетенций. Не секрет, что наблюдается упрощенное понимание компетенции, при котором компетенция совершенно неправомерно фактически отождествляется с навыком. Использование деятельностного подхода при выявлении номенклатуры компетенций не является гарантией составления полного перечня, так как зачастую при таком подходе упускаются из виду «метадеятельностные» компетенции, которые чрезвычайно важны для формирования бакалавра или магистра. В частности, недостаточный учет таких компетенций может резко понизить уровень фундаментальной подготовки, что принципиально неверно.

Иными словами, еще предстоит серьезная и масштабная теоретическая работа, которая во многом будет определять успешность реализации новых образовательных стандартов. При этом их реализация, а также решение обозначенных проблем компетентностного подхода задает другую проблему — формирование профессионального сознания педагога и психолога, которое должно быть сформировано в вузовской подготовке специалиста [3].

Стандарты четвертого поколения — возвращение знаниевой модели.

Нерешенность многих проблем и вопросов компетентностного подхода тем не менее не мешает планировать процесс перехода на образовательные стандарты высшего образования следующего — четвертого поколения. В течение 2016/2017 учебного года в России достаточно активно реализуется программа апробации основных профессиональных образовательных программ высшего образования. В недалеком будущем она станет основой для перехода высших учебных заведений к следующим образовательным стандартам четвертого поколения. В этой связи стоит обратиться к одному из принципиальных вопросов — как спустя девять лет после повсеместного внедрения компетентностной модели решен вопрос о различиях между знаниями, умениями, навыками и компетенциями.

Так, в направлении подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» для профиля «Педагог среднего общего образования» включены ряд профессиональных компетенций. Например, первой такой компетенцией является «ПК-1. Способен планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой среднего общего образования». Индикаторами достижения этой компетенции являются области «знает», «умеет», «владеет»:

– знает: содержание учебного предмета; принципы и методы разработки рабочей программы учебной дисциплины; преподаваемый предмет и специальные подходы к обучению; программы и учебники по учебной дисциплине;

– умеет: применять принципы и методы разработки рабочей программы учебной дисциплины на основе примерных основных общеобразовательных программ и обеспечивает ее выполнение; использовать и апробирует специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся; планировать и осуществлять учебный процесс в соответствии с основной общеобразовательной программой;

– владеет: действиями (навыками) разработки и реализации программы учебной дисциплины в рамках основной общеобразовательной программы среднего общего образования; действиями (навыками) корректировки рабочей программы учебной дисциплины для различных категорий обучающихся и осуществления учебного процесса в соответствии с основной общеобразовательной программой среднего общего образования; действиями (навыками) составления календарного плана учебного процесса по предмету и осуществления обучения по готовой рабочей программе.

Этим содержание компетенции ограничивается. По сути, в таком понимании структуры компетенции мы по-прежнему остаемся на уровне знаниевой модели, так как знания, умения и навыки здесь по-прежнему представляют собой «свернутую схему деятельности». На наш взгляд, такая ситуация является вполне естественным следствием неразработанности содержания компетенции как системного феномена. И до тех пор проблема не будет решена, пока предметом многочисленных апробаций не станет экспериментальная проверка системного характера результата профессионального обучения — формирования профессионального сознания специалиста, профессиональных знаний, способностей, свойств, черт и особенностей его личности.

Список использованных источников

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования «Специальность 031200.00 Педагогика и методика начального образования с дополнительной специальностью» : 31 янв. 2005 г., № 676 пед/сп (новый). — М. : М-во образования и науки Рос. Федерации, 2005.

2. *Касавин, И. Т.* Знание / И. Т. Касавин // Новая философская энциклопедия : в 4 т. — М. : Мысль, 2010. — Т. 2. — С. 51—52.

3. *Мазилов, В. А.* Новые перспективы психологии деятельности / В. А. Мазилов, Ю. Н. Слепко // *Вопр. психологии.* — 2015. — № 1. — С. 162—163.

4. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Знание, 1996. — 184 с.

5. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

6. *Шадриков, В. Д.* Качество педагогического образования / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 2012. — 200 с.

Материал поступил в редакцию 15.03.2017