



- lem: *elektronnyy nauchnyy zhurnal*. (Modern research of social problems: scientific e-journal), 2013, no. 10(30). Available at: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf_447 (accessed: 22 January 2014).
- Bocharova E. E. *Lichnost' kak sub'ekt sotsializatsii v usloviyakh izmenyayushchegosya obschestva* (Personality as a subject of socialization in changing society). *Perspektivy nauki* (Science prospects), 2012, no. 10 (37), pp. 27-30.
 - Malyshev I. V. *Adaptatsionnye vozmozhnosti vypusknikov shkol v usloviyakh izmenyayushchegosya obschestva* (Adaptational possibilities of the school graduates under conditions of changing society). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 3(7), pp. 267-273 (in Russian).
 - Shamionov R. M. *Adaptatsionnaya gotovnost' vypusknikov shkoly i pervokursnikov vuza vo vzaimosvyazi s sotsial'no-psihologicheskimi faktorami* (Adaptation readiness of school graduates and first-year university students in interrelation with the social-psychological factors). *Psikhologiya obucheniya* (Psychology of education). 2012, no. 11, pp. 116-123 (in Russian).
 - Matulene G. *O sotsial'noy adaptatsii k deyatelnosti (kratkiy obzor zarubezhnoy literatury)* (On social adaptation activities {review of foreign publications}). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2002. Vol. 23, no. 5, pp. 108-112 (in Russian).
 - Vagapova A. R. *Roditel'skoe otnoshenie v sem'e i formirovanie adaptatsionnoy gotovnosti vypusknika shkoly* (Parental relationship at a family and formation of a school-leaver's adaptative readiness). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 3, pp. 15-17 (in Russian).
 - Severova L. A. *Adaptatsionnye protsessy i konkurentosposobnost' vypusknikov vuzov kul'tury i iskusstva v sovremennykh rynochnykh usloviyakh sotsial'no-kul'turnoy sfery* (The adaptive processes and the competitiveness of graduates of culture and arts in modern market conditions of socio-cultural sphere). *Obrazovanie i kul'tura: nauchnyy poisk molodykh uchennykh: al'manah* (Education and culture: the scientific search for young scientists: the almanac). Iss. 2. Moscow, 2011, pp. 127-133 (in Russian).
 - Braun T. P. *Adaptatsiya studentov k usloviyam obucheniya v vuze kak faktor vzaimodeystviya lichnosti s obrazovatel'noy i sotsiokul'turnoy sredoy* (Adaptation of students to the terms of university education as a factor of interaction of a personality with educational and socio-cultural environment). *Vestnik Kostromskogo universiteta* (Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Main issue). 2007, no. 3, pp. 20-26 (in Russian).

УДК 159.9

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ КОНТЕКСТ

Т. Н. Черняева, Е. В. Преображенская

Черняева Татьяна Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: cherniaeva@inbox.ru

Преображенская Елена Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономической психологии и психологии государственной службы, Поволжский институт управления им. П. А. Столыпина РАНХиГС, Россия
E-mail: preobev@list.ru

Изложены результаты анализа истории становления, современного состояния и перспективы развития компетентно-ориентированного подхода в системе российского высшего образования. Раскрыта специфика дефиниций «компетентность», «компетенция» в контексте различных научных подходов. Приведены данные сравнительного анализа компетентностного и информационно-ориентированного подходов, открывающие возможности разработки новых технологий обучения в системе высшего образования. В широком социальном контексте реализация компетентно-ориентированного подхода связана с формированием и приращением социокультурного опыта личности будущего специалиста.

Ключевые слова: компетентно-ориентированный подход, знаниево-ориентированный подход, результат образования, компетентность, компетенции.



Введение

XXI век создает условия, в которых жизнь человека сопряжена с различного рода рисками, связанными с наличием огромного количества противоречий, не имеющих однозначного варианта разрешения. Выбор наиболее эффективного варианта развития событий зависит от многих обстоятельств и, в том числе, от компетентности специалиста.

В законодательно-нормативных документах компетентность упоминается в контексте квалификационных характеристик специалиста, ставящего перед собой конкретные задачи. С ориентацией на компетентность и компетенции разработаны сегодня стандарты высшего профессионального образования в РФ. Огромное количество диссертационных исследований, связанных с компетентностями, поражает своей разнотипностью. Складывается впечатление, что все касающееся данной проблематики уже рассмотрено и изучено. И вместе с тем все отчетливее становится одно из главных противоречий современного образования, в том числе и высшего: прописанная везде и всюду «компетентность» часто содержательно, а главное инструментально «не прописана».



Высшее профессиональное образование: компетентно-ориентированный контекст

Вступил в силу новый «Закон об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), который будет определять всю нормативную базу современного российского образования - государственные образовательные стандарты, рабочие планы, программы и др. При этом в перечне основных понятий этого закона определения терминов «компетенции», «компетентность» отсутствуют. Реально вырисовывается некая «избыточная неопределенность» (термин Я. С. Турбовского [1]), выраженная в размытости, неоднозначности их понимания как на теоретическом, так и на практическом уровнях, что несовместимо с научным уровнем решения проблемы и серьезно затрудняет организацию образовательного процесса вообще и в системе высшего профессионального образования в частности (разработку и реализацию новых учебных программ, методических рекомендаций, средств контроля качества образовательной деятельности по соответствующим направлениям/профилям).

Изучение теории вопроса показывает, что на сегодняшний день в определении сущности и специфики термина «компетентность» можно выделить несколько подходов в его понимании, он рассматривается как: «интегративное свойство личности» (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.); «способность(и)...» (И. К. Дракина, Э. М. Никитина, А. М. Новиков, М. А. Чошанов и др.); «личные возможности/качества» (А. Н. Дахин, А. Ю. Коджаспиров, С. Ш. Чернова, М. Д. Ильязова и др.); «интегративная целостность и действенность знаний, умений, навыков» (Э. Ф. Зеер, Л. М. Митина, Э. Сыманюк и др.); «совокупность компетенций» (В. И. Байденко, Е. В. Шмакова, Т. Б. Фейлинг и др.).

Подобная неоднозначность наблюдается и в отношении «компетенций»: «совокупность полномочий/требований/профессионального функционала специалиста» (А. Г. Бермус, Д. А. Иванов, И. А. Колесникова, К. Г. Митрофанов, С. И. Ожегов, Е. В. Шмакова, Е. В. Титова и др.), «готовность» (Д. А. Белухин, Вивьян де Ландшеер, М. Д. Ильязова и др.), «единство знаний, умений, опыта» (М. Н. Ермоленко, Э. Ф. Зеер, О. В. Изергина, В. А. Мижериков, Э. Сыманюк, С. Ш. Чернова и др.). Интересно, что даже при поиске термина «компетенции» на сайте Википедии мы сразу же встречаем заставку «Не путать с компетентностью!».

Одна из причин отождествления данных понятий кроется в ситуации заимствования слов из иных языков. Создалось некое семантическое поле, которое со временем еще и поменяло свою модальность. Так, современный словарь иностранных слов предлагает нам два понятия, употребляемых в латинском: «*competens* - компетентный» и «*competentia* - компетенция» [2].

В словаре латинского языка *competentia*, во-первых, это согласованность частей, соразмерность, во-вторых, сочетание, связь. *competens* же переводится как «соответствующий реальной обстановке». Неопределенную форму глагола *competentere* можно перевести как «делать надлежащим образом, соответственно». Более того, «компетенция» в латинском языке обозначается также как *jurisdiction* («оправданность сказанного», «правильность сказанного»), а «компетентный» как *peritus* («соответствующий реальной обстановке», «опыт») [3].

Однако чаще всего мы сталкиваемся с англоязычной трактовкой «компетентности» и «компетенций» в значениях всего того, что связано с эффективностью управления. В английском языке термины «*competence*» и «*competency*» рассматриваются как синонимы и вместе с тем разнятся в адресности применения. Так, компетенции (англ. *competency*) относятся к индивидууму и используются в контексте различных типов поведения, т. е. термин относится к поведенческим областям. Компетентность (англ. *competence*) относится к работе как таковой и коррелируется со сложностью самого задания и результатами работы, т. е. относится к функциональным областям. Быть компетентным означает уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт, поэтому часто при переводе компетентность трактуется как умение, что изначально сужает истинное ее понимание.

Усиливает спорность подходов к терминологическому пониманию «компетентности» и «компетенций» сложившиеся на Западе англосаксонский и франкоязычный научные подходы к данному вопросу. В первом большее внимание отводится их технической, точнее, технологической стороне через механизм ранжирования и классификации. Франкоязычный подход рассматривает содержательно-результативную сторону понятий. Вместе с тем любой научный контекст напрямую связан с культурно-историческим, и его игнорирование нередко приводит к искажению смыслового содержания, что, собственно говоря, и наблюдается в отношении исследуемых категорий.

Англосаксонский подход возник в 60 гг. XX в. в связи с оценением результатов освоения обучающимися «чужого» языка и связывается с такими именами, как Н. Хомский (Массачусетский университет, 1965) и Е. Гронбах (Скривен Джорджия, 1967). Именно в это время новая волна эмигрантов, прибывшая на континент в поисках лучшей доли, должна была в кратчайшие сроки продемонстрировать превосходство социального устройства, дающего равные возможности всем его членам в достижении успеха. Людям, не владеющим языком, испытывающим проблемы в коммуникации, требовалось в процессе жизнедеятельности стать полноправными гражданами США. В аспекте идеи деятельностного образования (*performance-based education*) как подготовки

специалистов, способных успешно конкурировать на рынке труда, и были впервые использованы данные термины.

Так, Д. Белл, анализируя ситуацию на рынке труда во многих европейских странах и в США, отмечал, что «в данном случае имеет место не только более высокий уровень образованности, но большая культурная гомогенность. Американское рабочее движение, особенно среди «синих воротничков», всегда имело большую долю рабочих-иммигрантов или рабочих в первом поколении, многие из которых были готовы принять свой относительно низкий статус» [4]. Поэтому выравнивание уровня профессионализма, вне зависимости от национальности и социального статуса его субъекта, многие исследователи, в частности Н. Хомский и Е. Гронбах, видели в реализации компетентностного подхода.

Франкоязычный подход зародился во Франции в 60-70 гг. прошлого века, где сложились иные предпосылки для использования понятий «компетенция» и «компетентность». В это время Францию потрясают события, связанные, во-первых, с увеличением количества жителей - выходцев из бывших французских колоний и заморских территорий, плохо говорящих на французском языке и мало понимающих его, но стремящихся к качественному образованию; во-вторых, с ростом недовольства студенческой молодежи содержанием и качеством образования: «нас учат тому, что в жизни никогда не пригодится», и, наконец, с консерватизмом Шарля де Голля, его нежеланием осуществлять какие-либо социально-образовательные реформы, что приводит к молодежной революции - «войне черноногих» (1968), одним из главных лозунгов которой был переход на более демократичную систему оценивания достижений обучающихся всех ступеней образования.

На смену жесткой, ранговой, «классификационной» и сертифицированной системе оценивания Жильбером де Ландшеером [5] была предложена вначале апробированная на уровне школьного образования система формативного оценивания (evaluation formative). Ее идея заключалась в необходимости четкого выделения критериев, маркеров, определяющих не только результативность подготовки студентов вузов, но и их реальную профессиональную пригодность. Она была методически проработана Вивьян де Ландшеер на всех типах средних образовательных учреждений Франции через составление перечня минимальных компетенций, которые необходимо было продемонстрировать выпускникам.

Вивьян де Ландшеер предложила инновационный для того времени подход, согласно которому именно компетенции выступали ориентирами оценки успешности освоения обучающимися социокультурного опыта, причем само формативное оценивание не противопоставлялось традиционному, сертифицированному по результатам овладения знаниями, умениями и навыками (ЗУН), а лишь

дополняло его. Это позволяло, с одной стороны, учащимся самостоятельно оценивать свои достижения, корректируя траекторию собственного развития, выявляя трудности с которыми им пришлось столкнуться, обращая при этом внимание на наиболее серьезные проблемы в освоении учебных предметов. А с другой стороны, формативное оценивание позволяло преподавателю оценить эффективность собственного труда, определить трудно усваиваемые темы, типичные ошибки учеников. При этом сама ошибка воспринималась не негативно, а как некая образовательная ценность, заключающаяся в переносе определенной информации, кода, который нужно расшифровать, чтобы иметь возможность определить индивидуальный путь познания каждого ребенка, вектор его развития. Это давало основание каждому педагогу с учетом личностных особенностей учащихся разработать шкалу измерений его успеха, которым мог пользоваться не только педагог, но и ученик. Формирование минимальных компетенций, по мнению В. де Ландшеер, должно обязательно соотноситься с конкретной возрастной группой конкретного образовательного учреждения. Практика формативного оценивания подтвердила свою эффективность, а Болонский процесс способствовал введению оценивания на основе компетенций в систему высшего профессионального образования.

Осмелимся предположить, что именно идеи, предложенные В. де Ландшеер, оказались столь заманчивы и инновационны одновременно, что нашли сразу же единомышленников и в российской педагогике в лице А. В. Хуторского, И. Я. Зимней, А. Н. Дахина и др.

Исторический аспект развития компетентностного подхода свидетельствует, что для российской педагогической мысли он не является чуждым. Фактически его предвестниками были исследования С. Т. Шацкого, С. И. Гессена и их последователей, теория и практика развивающего обучения Д. Б. Эльконина - В. В. Давыдова. Максимально близкими, на наш взгляд, к нему оказались идеи М. Н. Скаткина - Л. А. Лернера - В. В. Краевского, где в содержание образования был введен в качестве самостоятельной структурной единицы опыт. Трудно не согласиться с А. В. Хуторским [6], Е. А. Александровой [7], считавшими, что опыт позволяет сформировать у обучающихся сложные культуросообразные виды действий - аналог компетентностей.

Большое влияние на оформление компетентностного подхода в самостоятельное научное направление, на наш взгляд, оказали идеи продуктивного образования, ориентирующие на личное образовательное приращение обучающегося, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов (М. И. Башмаков, И. Бем, Н. Б. Крылова, Г. К. Паринава, Й. Шнейдер и др.). При этом внутренний образовательный продукт выражается в личностном развитии, росте конкурентоспособности, компетентности во всех



востребованных интересами и потребностями конкретного субъекта видах деятельности, способности к сотрудничеству, кооперации, партнерству, самостоятельности и ответственности [8].

В отечественной педагогике развивалось понимание объективности перехода от знаниево-ориентированной (точнее, информационно-знаниевой) парадигмы образования как не отвечающей реальным образовательным потребностям личности и государства к компетентностно-ориентированной. Все понятнее становится, что быть успешным в обществе индустриального типа невозможно, если жить в рамках отработанных инструкций, устаревшей информации [9]. Появилась потребность быть постоянно готовым действовать в динамично меняющихся обстоятельствах в соответствии со своими индивидуальными возможностями [10], обладать такими личностно-профессиональными качествами, как умение работать в команде, брать ответственность в принятии решений на себя, быть открытым к конструктивному диалогу, сотрудничеству, формировать собственный профессиональный опыт и др. [11].

Смена вектора высшего образования на компетентностную модель подготовки специалиста отразилась в Приказе Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н, где должностные обязанности работников образования определялись через перечень знаний и требований к их квалификации, а в п. 9 общих положений подчеркивалось, что «лица <...> обладающие достаточным практическим опытом и компетентностью (выделено нами. - Т. Ч., Е. П.) <...> могут быть назначены на соответствующие должности так же, как и лица, имеющие специальную подготовку и стаж работы» [12].

Серьезным толчком-стимулом к пониманию значимости, актуальности компетентностной модели высшего образования послужило вхождение в единое европейское образовательное пространство и присоединение России к Болонскому процессу. Это потребовало перехода на некую универсальную терминологию, описывающую весь механизм образовательного процесса сегодня, включая его результативную составляющую, что нашло отражение в расширении российского педагогического тезауруса терминами «компетентность» и «компетенции».

Параллельно с этим начинается серьезная критика привычной отметочно-балльной системы - основы знаниево-ориентированной модели обучения, не отражающей сегодня всей картины реального оценивания уровня образованности личности, диагностики результата, значимого вне самой системы образования. Возможно, что проверка исключительно знаний из аббревиатуры ЗУН, но никак не умений и навыков привела к негативу в отношении всего конструкта. При этом компетентность и компетенции четко ориентиро-

ваны на конечный результат в реальной практике, деятельности и позволяют оценить прикладной характер подготовки специалиста (бакалавра, магистра) к профессии.

Однако все новое, особенно в образовании, утверждается двумя путями - революционным - по принципу «разрушим до основания, а затем» - и реформаторским, когда при введении нового не выбрасывается на «свалку истории» то, что доказало свою значимость и незаменимость. Аналогичная ситуация складывается и в отношении понимания сущности компетентности и компетенций: существует две позиции. Согласно первой образованию должно полностью отказаться от ЗУНов как рудимента прежней системы и найти им замену. В связи с этим началось жонглирование терминами «компетентность», «компетенции», «конкурентоспособность», «мобильность», есть попытка уйти от какого бы то ни было упоминания о ЗУНах. Умения и навыки пытаются представить иначе - как «способности», «качества», «предметы деятельности», «владения», «готовности», «возможности» и даже - «опыт»; предлагается оценивать готовность и способность, являющиеся динамическими характеристиками личности, с помощью статических тестовых методик.

Вторая позиция в понимании и принятии компетентностного подхода, выраженная в формуле «ЗУН+», заключается в попытке определить рациональное звено, точки корреляции знаний, умений и навыков и компетентности, компетенций [13]. Действительно, нельзя обойтись в обучении без ЗУНов и те, кто заявляет об их абсолютной ненужности, либо манипулирует в этой ситуации, либо реально ее не понимает. Вместе с тем сегодня «чистые» ЗУНы теряют свою значимость, практическую применимость без компетенций, т. е. того «+» как уникального механизма их практического воплощения. С этих позиций знания, умения, навыки не вступают в противоречия с компетентностью и компетенциями, не отрицают, а, скорее, наоборот - последние являются инструментами их обновления. Схематично это можно представить как пирамиду, в основании которой лежат ЗУНы, а затем идут пласты надстройки в виде новых педагогических категорий-реалий: компетентность, компетенции.

Понятие «компетенция» в аспекте подготовки специалиста в системе высшего профессионального образования может рассматриваться с различных точек зрения. В учебном процессе компетенция это, прежде всего, результат обучения, выраженный в интеграции составляющих: *нормативной* - в ходе изучения модуля обучающийся осваивает конкретную компетенцию (которая обозначена в новых ФГОС и, соответственно, в каждой рабочей программе), *когнитивной* - овладение межпредметными, метапредметными профессионально-ориентированными знаниями, *практико-действенной* - овладение определенными умениями и формирование профессионального

опыта, *личностной* - развитие профессиональных способностей и качеств.

С точки зрения профессиональной деятельности работодателю необходимы специалисты, обладающие способностью решать конкретную производственную проблему, и что будет использовать специалист при этом (знания, умения, опыт и т. д.) для него неважно, так как его интересует процесс достижения конкретного результата. В первую же очередь, он оценивает, как и каким образом специалист осуществляет попытку решить поставленную перед ним проблему, его компетентность, опытность, которая определяется как раз по маркерам - сформированным компетенциям. Следовательно, именно компетентностно-ориентированный подход увязывает и в теории, и в практике высшего образования логическую цепочку «опыт ^ компетенции ^ компетентность».

Профессиональный опыт в этой связи является обязательной составляющей квалификационной характеристики специалиста, критерием его мастерства, конкурентоспособности, в том числе и в сфере образовательных услуг.

В самом общем виде различают объективированный опыт человечества (опыт социума) и совокупный опыт индивида. Причем последний включает в себя самые разнообразные виды опыта - социальный, жизненный, опыт определенного вида деятельности, межличностных отношений, профессиональный и т. д. И вполне понятно, что чем богаче, насыщеннее конструкт опыта конкретного человека, тем успешнее происходит процесс его социализации, в том числе и профессиональной [14].

Опыт профессиональной деятельности студентов, будущих специалистов, относится к новообразованиям личности, которых не было ранее в структурах уже имеющегося у них личностного и социального опыта, но которые могут и должны быть сформированы в период обучения в вузе. Опыт профессиональной деятельности не имеет признака константы, а современное понимание цели образования как образования в культуре, в постоянной динамике, снимает вопрос об окончательных результатах, тем более что существует неразрывная связь с другим процессом - развитием. Формирование опыта профессиональной деятельности есть отражение логики развития опыта личности в целом - от первичного формирования к становлению и затем дальнейшему совершенствованию. На стадии первичного формирования появляются отдельные элементы, которые, доказав свою востребованность и эффективность, входят во внутренние профессионально-личностные структуры. Включение в новые виды педагогической деятельности, ситуативные инновации, контакт с обобщенным педагогическим опытом не может рассматриваться только как простое приращение, увеличение профессионального опыта. Такой контакт, несомненно, ведет к качественным, в большей или меньшей мере, изменениям, ха-

рактеризующим совершенствование как профессионального опыта, так и компетенций будущего специалиста, осуществляемых поэтапно.

Это напрямую связано с дискретностью процесса формирования опыта, сегментами или «шагами» которого выступают целостные ситуации деятельности, встречавшиеся ранее, хранящиеся в долговременной памяти в форме «следов» целостных событий. Вместе с тем опыт всегда актуален, это некоторое состояние «здесь и сейчас», обусловленное как прошлыми переживаниями, так и сиюминутным состоянием. Опыт определяет единство и целостность субъекта, поскольку это всегда «мой» опыт. При этом во временном аспекте между «вчера» и «завтра» находятся «точки опыта», которые являются актом непосредственного действия, наблюдения, оценивания, столкновения человека с каким-либо объектом, событием, ситуацией, что придает опыту динамичный и конструктивный характер, объединяя представления о средствах и способах решения разнообразных по характеру и объему задач.

Мы считаем, что формирование профессионального опыта можно рассматривать как типичный и вместе с тем единичный процессы. «Точки опыта» как цепь определенных ситуаций может предполагать включение всех студентов в их решения, т. е. они являются универсальными, типичными. Они могут быть частью процесса обучения, детализировать период педагогической практики. С другой стороны, «точки опыта» единичны - индивидуальны и уникальны, так как входят в субъективное пространство конкретного человека. Они, на наш взгляд, обеспечивают эволюцию, переход процесса развития опыта из дискретного в непрерывный, систематический.

В отношении формирования профессионального опыта будущих педагогов стереотипность исключена, если процесс образования построен на основе субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов, активности и лидерстве, когда не «де-юре», а «де-факто» присутствует элемент свободы в выборе собственной образовательной траектории и построении индивидуального опытно ориентированного профессионального маршрута. В определенной мере это находит отражение в этапности формирования опыта, соотношенного со стадиями профессионального становления - от начала формирования профессиональных намерений до полной реализации себя в профессиональной деятельности [10].

Опыт всегда потенциально связан с непрерывным ощущением обладания опытом, тем отчасти не оформленным потоком ощущений, который имеется у нас в каждый момент. Опыт всегда личное обретение человека, в котором как достижения, так и просчеты, закрепленные отрефлексированными положительными (восхищение, радость, удовлетворение и др.) или отрицательными (дискомфорт, неуверенность,



беспокойство и др.) ощущениями, являются ресурсом дальнейшего развития человека, причем не только в области пережитого, но и в поиске перспективных областей его самореализации. Вместе с тем ошибки, неудачи являются обязательной составляющей профессионального опыта, и поэтому его нельзя оценивать только с позиции качества. Ситуация такова, что объективно педагог постоянно находится в открытом поле потенциальных конфликтов самого различного уровня, характера и сложности разрешения. Это та данность, которую будущий педагог, готовящийся к вхождению в профессию, должен принять как аксиому. Именно поэтому в процессе формирования его профессионального опыта особый акцент должен быть сделан не только на наращивании опыта успешного решения различных задач, проблем, ситуаций, но на развитии здоровой критичности, позволяющей избежать или ограничить, минимизировать возникновение стереотипов мышления, поведения за счет рефлексии собственных ошибок. Это является важным фактором формирования широкого спектра компетенций, гарантирующих успешность не только в квазипрофессиональной, но и реальной деятельности.

Заключение

Таким образом, компетентностно-ориентированный подход в контексте современного высшего профессионального образования восстанавливает нарушенное равновесие между образованием - «Чему учат?» - и жизнью - «Что реально пригодится!», - ориентирует на развитие способности будущего специалиста-профессионала продуктивно действовать в различных проблемных ситуациях благодаря формированию собственного опыта решения практико-ориентированных проблем, с опорой на самостоятельно освоенную теорию и личные/индивидуальные потребности, причем не только в условиях высшего образовательного учреждения, но и под воздействием окружающей среды, т. е. в рамках формального, неформального и внеформального образования.

Библиографический список

1. Турбовской Я. С. Определить приоритеты // *Философские науки*. 2006. № 2. С. 102-112.
2. Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. Н. Новгород, 2010. 704 с.
3. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. Ок. 50000 слов. М., 1986. URL: <http://linguaeterna.com/vocabula/> (дата обращения: 27 апреля 2013).
4. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Образец социального прогнозирования. URL: <http://nashaucheba.ru> (дата обращения: 27 апреля 2013).
5. Landsheere G. de. L'avenir de l'enseignement, dans La Wallonie au futur, Vers un nouveau paradigme // *Actes du congres*. 1989. №4. P. 126-129.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // *Народное образование*. 2003. № 5. С. 56-61.
7. Александрова Е. А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2012. Т. 1, вып. 2. С. 41-44.
8. Черняева Т. Н. Формирование профессионального опыта студентов в условиях реформирования высшего образования // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2008. Т. 1, вып. 1-2. С. 87-94.
9. Григорьева М. В. Социальные представления о нормах и ценностях молодежи у представителей разных поколений // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2012. Т. 12, вып. 4. С. 8-13.
10. Григорьева М. В., Шамионов Р. М. Социальная психология в образовании: проблемы и перспективы // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2008. Т. 8, вып. 1. С. 110 - 113.
11. Тарасова Л. Е. Мотивация учения как фактор профессионального самоопределения студенческой молодежи // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2009. Т. 2, вып. 3-4. С. 17-22.
12. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761-н. URL: <http://www.rg.ru> (дата обращения: 27.04.2013).
13. Кожаринов М. Ю. Что такое знания и почему их относят к компетенциям? URL: <http://www.rage-portal.ru/> (дата обращения: 27.04.2013 г.)
14. Черняева Т. Н. Формирование профессионального опыта студентов в условиях реформирования высшего образования // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2009. Т. 2, вып. 3-4. С. 87-94.

Higher Professional Education: Competence-Oriented Context

Tatiana N. Chernyaeva

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: chernyaeva@inbox.ru

Elena V. Preobrazhenskaya

Stolypin Volga Region Institute of Administration, Saratov, Russia
23/25, Sobornaya, Saratov, 410031, Russia
E-mail: preobev@list.ru

The article presents the analysis of history of formation, modern state and prospective of development of the competence-oriented approach in the system of Russian higher education. The article discloses specific character of the definitions of «competency» and «competence» in the context of various scientific approaches. The article presents comparative analyses data regarding competence-oriented and information-oriented approaches, which give the opportunity for development of new educational technologies in the system

of higher education. In the broad social context implementation of competence-oriented approach is connected with increase in and formation of personal socio-cultural experience of a future specialist.
Key words: competence-oriented approach, knowledge-oriented approach, result of education, competency, competences.

References

1. Turbovskoy Ya. S. *Opredelit' priority* (To define priorities). *Filosofskie nauki* (Russian Journal of Philosophical Sciences). 2006, no. 2. P. 102-112 (in Russian).
2. Bulyko A. N. *Bol'shoy slovar' inostrannykh slov* (Big dictionary of foreign words). Nizhniy Novgorod. 2010. 704 p. (in Russian).
3. Dvoret'skiy I. Kh. *Latinsko-russkiy slovar'. Ok. 50000 slov* (Latin-Russian dictionary. Near 50000 words). Moscow, 1986. Available at: <http://linguaeterna.com/vocabula/> (accessed: 27 April 2013) (in Russian).
4. Bell D. *Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo. Obrazets sotsial'nogo prognozirovaniya* (Future post-industrial society. Sample of social forecasting). Available at: <http://nashauchaeba.ru> (accessed: 27 April 2013).
5. Landsheere G. de. *L'avenir de l'enseignement, dans La Wallonie au futur. Vers un nouveau paradigme. Actes du congrès*. 1989, no. 4, p. 126-129 (in French).
6. Khutorskiy A. V. *Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya* (Key competences as component of education person-centered paradigm). *Narodnoe obrazovanie* (National education). 2003, no. 5, pp. 56-61 (in Russian).
7. Aleksandrova E. A. *Formirovaniye kartiny mira rebenka i egopedagogicheskoye soprovozhdeniye* (Formation of child's worldview and it's psychological follow-up). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 2, pp. 41-44 (in Russian).
8. Chernyaeva T. N. *Formirovaniye professional'nogo opyta studentov v usloviyakh reformirovaniya vysshego obrazovaniya*. (Formation of students' professional experience at conditions of high education reforming). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2008, vol. 1, iss. 1-2, pp. 87-94 (in Russian).
9. Grigor'eva M. V. *Sotsial'nyepredstavleniya o normakh i tsemnostyakh molodezhi u predstaviteley raznykh pokoleniy* (Social representations of norms and values of youth and people of different generations). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 12, iss. 4, pp. 8-13 (in Russian).
10. Grigor'eva M. V., Shamionov R. M. *Sotsial'naya psikhologiya v obrazovanii: problemy i perspektivy* (Social psychology in education problems and perspectives). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2008, vol. 8, iss. 1, pp. 110-113 (in Russian).
11. Tarasova L. E. *Motivatsiya ucheniya kak faktor professional'nogo samoopredeleniya studencheskoy molodezhi* (Learning motivation as factor of students' professional self-determination). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2009, vol. 2, iss. 3-4, pp. 17-22 (in Russian).
12. *Prikaz Ministerstva zdravookhraneniya i sotsial'nogo razvitiya RF ot 26 avgusta 2010 g. № 761-n* (Order of Ministry of health service and social development RF from August 26th 2010, no. 761-n). Available at: <http://www.rg.ru> (accessed: 27 April 2013).
13. Kozharinov M. Yu. *Chto takoe znaniya i pochemu ikh odnosyat k kompetentsiyam*. (What is knowledge and why it is relegated to competencies). Available at: <http://www.rage-portal.ru/> (accessed: 27 April 2013).
14. Chernyaeva T. N. *Formirovaniye professional'nogo opyta studentov v usloviyakh reformirovaniya vysshego obrazovaniya* (Formation of students' professional experience at conditions of high education reforming). *Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2009, vol. 2, iss. 3-4, pp. 87-94 (in Russian).