П. В. Станкевич

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Статья посвящена анализу профессионально-педагогической подготовки бакалавра образования в условиях модернизации многоуровневого педагогического образования. Особое внимание обращается на использование компетентностного подхода к разработке основной образовательной программы бакалавра образования в контексте положений Болонской декларации. Рассматривается построение педагогического маршрута бакалавра на основе «нелинейной» организации учебного процесса в системе зачетных единиц (ECTS) и модульной конструкции содержания основной образовательной программы.

Новая социально-экономическая и политическая обстановка, сложившаяся в России за последние десять лет и связанная с развитием процессов модернизации школьного и вузовского образования, с присоединением к Болонской декларации, способствовала изменению содержания и целевого назначения основных образовательных программ высшего профессионального образования (ВПО) и среднего (полного) общего образования. Это позволило рассматривать модернизацию высшего профессионального педагогического образования на современном этапе как условие перехода к системе многоуровневой подготовки педагогических кадров.

В начале 90-х годов перспективным направлением поиска теоретико-методологических оснований и принципов построения новых систем высшего педагогического образования стала разработка в РГПУ им. А. И. Герцена образовательных стандартов нового поколения в русле концепции многоуровневого подхода к подготовке специалиста. В этих условиях важное методологическое значение приобретают дальнейшее развитие и укрепление отечественной высшей школы с опорой на национальные традиции, высокий научный потенциал и многовековой опыт российской системы образования в области подготовки высокопрофессиональных кадров[1].

При разработке структуры и содержания государственного образовательного стандарта (ГОС) первого поколения в рамках направлений педагогического образования были выделены профессионально-образовательные профили, определяющиеся как совокупность основных типичных характеристик специальной углубленной подготовки в определенной области науки или наук, ориентированных на сферу применения профессиональных знаний в конкретной профессиональной области[2]. Данный подход остался актуальным и при разработке ГОС второго поколения (2000 г.) по направлениям педагогического образования, однако был расширен перечень направлений: естественнонаучное образование, физико-математическое образование, филологическое образование, социально-экономическое образование, технологическое образование, педагогика, художественное образование.

В 2005 году была проведена корректировка ГОС второго поколения в соответствии с задачами модернизации общего и педагогического образования.

В рамках модернизации педагогического образования были определены основные проблемы подготовки специалистов для современной системы образования в контексте задач ее реформирования:

- недостаточная координация между выпуском педагогических кадров и потребностями систем дошкольного, начального, среднего и профильного образования;
- низкий уровень психолого-педагогической (теоретической и практической) подготовки будущих специалистов в области образования;
- недостаточный уровень подготовленности будущих специалистов в области образования к организации воспитательной работы в школе и в системе дополнительного образования;
- недостаточная готовность выпускников педагогических вузов к использованию информационных технологий в процессе своей профессиональной деятельности;
- недостаточная практическая подготовка выпускников педагогических вузов к работе в профильной школе.

В соответствии с основными содержательно-целевыми установками модернизации педагогического образования специалист в области образования должен быть готов к расширению спектра профессионально-образовательных задач, включая:

– существенный пересмотр программ и учебных планов (в сторону разгрузки обязательного для всех, инвариантного компонента);

– разработку системы предложений по организации предпрофильного и профильного обучения;

– создание условий для реализации предметов, курсов и учебных модулей по выбору;

– модульную организацию учебного материала и учебного процесса, позволяющего гибко вводить новые элементы содержания в учебный процесс и интегрировать традиционно разнородные элементы содержания образования;

– повышение практической, навыкообразующей направленности учебного содержания;

– повышение многообразия видов и форм организации деятельности учащихся;

– изменение в методах обучения (активные, интерактивные, лабораторные, опытно-экспериментальные методы обучения);

– изменение в системах оценивания (дифференциация оценивания: по видам работы, самооценивание и взаимооценивание).

Анализ ГОС второго поколения и опыта их реализации в РГПУ им. А. И. Герцена, проводившийся в соответствии с программой модернизации педагогического образования, выявил следующие его недостатки, которые необходимо учитывать при его корректировке в дальнейшем.

Как представляется, в стандарте не в полной мере отражена ориентация на подготовку бакалавров и магистров в области образования профессиональной деятельности на конкретной ступени школьного образования, в сфере дополнительного образования детей, в системе специального образования.

Следует отметить, что в цикле общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин недостаточно четко выражена установка на развитие у студентов коммуникативной компетентности средствами языка, на развитие правового самосознания, на формирование отношения к здоровью человека как к самоценности.

Кроме того, в цикле общих естественнонаучных и математических дисциплин недостаточно отражена ориентация на подготовку специалистов в области образования как субъектов использования информационных и коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности.

Требуется также обратить внимание на цикл общепрофессиональных дисциплин в плане усиления подготовки специалистов в области образования к построению здоровьесберагающей среды школы, к модернизации воспитания и обучения детей разных возрастов, к освоению современных средств оценки достижений учащихся, к психологическому консультированию родителей, к работе с младшими школьниками, подростками и старшими школьниками, оказавшимися в экстремальной ситуации.

В связи с перечисленными недостатками ГОС второго поколения изменения и дополнения его коснулись следующих аспектов:

– с позиций компетентностного подхода в высшем профессиональном педагогическом образовании (пункт 7.1 стандарта) были уточнены требования к профессиональной подготовке бакалавра в области образования с учетом модернизации уровней дошкольного образования, начального, среднего и профильного школьного образования;

– в цикле общепрофессиональных дисциплин стандарта введена новая дисциплина «Информационные и коммуникационные технологии (в соответствующем направлении образования)» вместо дисциплины «Информационные технологии в образовании»;

– осуществлено обновление дидактических единиц дисциплин всех циклов ГОС второго поколения с учетом современных проблем дошкольного образования, начального, среднего и профильного школьного образования;

– представлены и разработаны программы подготовки по новым профессионально-образовательным профилям (геология, естествознание, безопасность жизнедеятельности и др.).

Как отмечают Г. А. Бордовский, В. А. Козырев, В. П. Соломин, Н. Л. Стефанова, Н. Л. Шубина и другие разработчики стандартов (1995, 2000, 2005 гг.) по направлениям педагогического образования[3–5], введение новых профилей на уровне бакалавриата дает возможность выпускнику адаптироваться к современной образовательной среде, что определяется широтой его теоретической подготовки в сфере образования и в области предметных знаний.

При этом открытие новых профессионально-образовательных профилей подготовки бакалавров образования требует выполнения ряда условий для заявителя (вуза):

– обоснование вузом введения нового профессионально-образовательного профиля в ГОС;

– разработка вузом требований к обязательному минимуму содержания профессионально-образовательного профиля, который включает дополнения к ГОС по циклу дисциплин профильной подготовки (названия дисциплин и дидактические единицы к ним), примерный учебный план, примерные учебные программы дисциплин профильной подготовки;

– представление вузом разработанных материалов в Учебно-методическое объединение (УМО) вузов России по направлениям педагогического образования для экспертной оценки;

– принятие УМО по направлениям педагогического образования решения

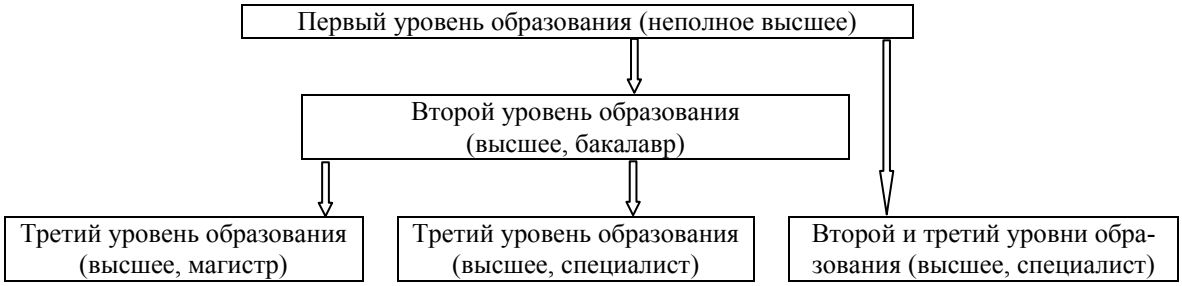
об открытии новых профилей в рамках профессиональной области «Педагогические науки» с подготовкой соответствующего пакета документов для его утверждения и регистрации в Министерстве образования и науки РФ в качестве дополнения к ГОС. Именно таким образом в 2005 году было осуществлено, например, расширение перечня профессионально-образовательных профилей по направлению 540100 (050100) *Естественнонаучное образование* следующими профессионально-образовательными профилями: *Естествознание; Безопасность жизнедеятельности; Валеология* (проект).

Между тем, по мнению Г. А. Бордовского, В. П. Соломина, Н. Л. Стефановой, Н. Л. Шубиной и др., концепция многоуровневого педагогического образования обеспечивает, с одной стороны, создание общего образовательного поля на уровне стандартизации высшего профессионального педагогического образования (включающего продолжение образования в магистратуре по направлениям «Педагогические науки», а с другой — подготовку специалиста в определенной области предметных знаний с учетом профессионально-образовательного профиля[6, 7].

В свою очередь, основные образовательные программы подготовки специалиста в области педагогического образования по многоуровневой системе предусматривают выбор студентами различных образовательных маршрутов (см. рис. 1).

При этом, как отмечает В. П. Соломин[8], основная исходная позиция при определении образовательного маршрута по основным образовательным программам подготовки бакалавра образования проявляется в следующем:

- в течение первых двух лет обучения реализуется единая в содержательном отношении подготовка бакалавра образования по направлению (первый уровень образования — неполное высшее образование), что позволяет студенту определить дальнейший свой образовательный маршрут при получении следующих уровней образования: два года (бакалавриат/ профиль) или три года (специалитет);
- после освоения основной образовательной программы бакалавриата по направлениям «Педагогические науки» (второй уровень образования — высшее образование, бакалавр) студент может продолжить обучение по следующим образовательным маршрутам: один год (специалитет) или два года (магистратура);
- образовательный маршрут высшего профессионального образования считается завершенным на третьем образовательном уровне (магистратура или специалитет).



Образовательные маршруты по направлениям «Педагогические науки»

Основные образовательные программы подготовки (ООП) бакалавров образования включают в себя федеральный компонент (инвариантная часть программы — дисциплины федерального компонента вех циклов ГОС), вариативная часть программы (дисциплины национально-регионального (вузовского) компонента, дисциплины по выбору студента, а также факультативные дисциплины). Дисциплины и курсы по выбору студента содержательно дополняют и расширяют дисциплины, указанные в федеральном компоненте циклов ГОС.

Следовательно, как справедливо указывают Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын[9], при составлении основных образовательных программ подготовки бакалавров образования необходимо учитывать следующее: цель программы (профессионально-деятельностные компетенции), выраженную через требования к студентам на всех этапах обучения; логику распределения учебных модулей (учебных дисциплин и их курсов, курсов по выбору и практик) по уровням освоения основной образовательной программы; соотношение между аудиторной и самостоятельной работой студента по отдельным дисциплинам и курсам по выбору различных циклов; особенности реализации основной образовательной программы (учебно-методическое, материально-техническое, программно-информационное, кадровое обеспечение).

Основной исходной посылкой при определении логики конструирования основной образовательной программы бакалавра образования является идея единой в содержательном отношении подготовки по направлениям «Педагогические науки» в течение двух лет, которая предусматривает изучение циклов дисциплин ГСЭ, ЕН, ОПД (в части подготовки студентов по теории педагогики и психологии — федеральный компонент) в условиях современной образовательной среды, что составляет более 55% времени (74 недели) на теоретическую подготовку, отводимого на освоение ООП. Перечень циклов и дисциплин, изучаемых на первом уровне образования бакалавра по направлениям «Педагогические науки», представлен следующим образом:

- ГСЭ — дисциплины всех компонентов цикла;
- ЕН — дисциплины всех компонентов цикла;
- ОПД.Ф.01.0 — Педагогика;
- ОПД.Ф.01.1 — Введение в педагогическую деятельность;
- ОПД.Ф.01.2 — Теоретическая педагогика;
- ОПД.Ф.01.3 — Практическая педагогика;
- ОПД.Ф.01.4 — История образования и педагогической мысли;
- ОПД.Ф.02.0 — Психология;
- ОПД.Ф.02.1 — Психология человека;
- ОПД.Ф.02.2 — Социальная психология;
- ОПД.Ф.02.3 — Психология развития;
- ОПД.Ф.02.4 — Педагогическая психология;
- ОПД.Ф — Безопасность жизнедеятельности.

На старших курсах реализация ООП продолжается за счет дисциплин профильной подготовки и частично — за счет дисциплин общепрофессионального цикла, а именно — всех его компонентов, предусматривающих формирование у студентов умений и навыков применения методических и технологи-

ческих знаний в профессиональной педагогической деятельности. Это составляет около 45% времени (62 недели) на теоретическую подготовку, отводимого на освоение основной образовательной программы. Перечень циклов и дисциплин, изучаемых на втором уровне образования бакалавра по направлениям «Педагогические науки», является следующим:

- ОПД.Ф.01.5 — Практикум по решению профессиональных задач;
- ОПД.Ф.03 — Технологии и методики обучения по дисциплинам профильной подготовки;
- 0ПД.Ф.04 — Основы исследовательской деятельности (в соответствующем направлении образования);
- 0ПД.Ф.05 — Информационные и коммуникационные технологии (в соответствующем направлении образования);
- ОПД — частично, дисциплины национально-регионального и вузовского компонентов;
- ДПП — дисциплины всего цикла;
- ФТД — факультативные дисциплины.

Единая стратегия подготовки бакалавров образования по направлениям «Педагогические науки» для всех профессионально-образовательных профилей обеспечивается сопряженностью стандартов, которая проявляется: в единстве требований к теоретическим знаниям и практическим умениям по циклу общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин; в единстве минимума содержания дисциплин по циклам общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин и общих математических и естественнонаучных дисциплин; в единстве содержания психолого-педагогической составляющей цикла общепрофессиональных дисциплин направления.

При этом доля часов, отводимых на изучение дисциплин и курсов по выбору студентов и дисциплин, входящих в национально-региональный (вузовский) компонент программы (вариативная часть программы), составляет по циклам: ГСЭ — 30%, ЕН — 20%, ОПД — 43%, ДПП — 0%, ФТД — 100%.

Практики являются обязательным компонентом системы подготовки бакалавров образования. Они обеспечивают студентам возможность формирования представлений о различных видах профессионально-деятельностных компетенций, разнообразных способах действия в конкретных профессиональных ситуациях в соответствии с поставленными требованиями. В соответствии с ГОС второго поколения (2005 г.) по направлениям «Педагогические науки» в программу подготовки бакалавра включаются практики двух видов: учебно-исследовательская и педагогическая.

Учебно-исследовательская практика предполагает приобретение научно-исследовательских умений в области профессиональной деятельности и проводится на базе любого образовательного и научно-исследовательского учреждения, в котором преподаются профильные дисциплины направления. В ходе практики студентам предоставляется возможность сбора экспериментальных данных по заранее сформулированной программе исследования, связанной с определенным аспектом изучения процесса овладения обучающимися профильными дисциплинами направления. По итогам практики студент представляет отчет, в котором фиксируются полученные экспериментальные данные и результаты их обработки.

Педагогическая практика проводится на базе общеобразовательной школы и предполагает приобретение умений

профессиональной (организационно-воспитательной, преподавательской, коррекционно-развивающей) практической деятельности. В ходе практики студентам предоставляется возможность реализации плана организационно-воспитательной работы с учащимися, а также целенаправленной подготовки и проведения цикла уроков в школе по одной из профильных дисциплин направления. Кроме того, студент должен принять участие во внеклассной работе с учащимися (коррекционной и развивающей), построенной на базе профильного предметного содержания. По итогам практики студент представляет отчет с анализом всех видов его деятельности (организационно-воспитательной, преподавательской, коррекционно-развивающей).

При этом в процессе разработки основной образовательной программы подготовки бакалавров образования необходимо учитывать единую стратегию построения системы практики: различные виды практики являются взаимосвязанными и взаимообусловленными компонентами единой практической части подготовки бакалавров образования; практики отражают общую практическую составляющую единой основной образовательной программы наряду с теоретической частью.

Тем не менее, как отмечают Н. Л. Стефанова, Н. Л. Шубина, определение общей стратегии при построении различных видов практик не исключает того, что каждая из них должна быть завершенным элементом образовательного процесса, должна иметь свои вполне определенные цели и задачи, а также ожидаемые результаты[10].

Таким образом, основная образовательная программа подготовки бакалавра образования характеризуется целостностью и относительной устойчивостью в условиях изменения социально-педагогических, психолого-педагогических, дидактико-методических факторов, а также сопряженностью уровней высшего педагогического образования, что способствует социальной и личностной адаптации выпускника к требованиям современной образовательной среды.

Вместе с тем, как отмечают В. И. Байденко, Г. А. Бордовский, А. П. Ефимов, В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, В. П. Соломин, Н. Л. Стефанова, А. П. Тряпицына, В. Н. Чистохвалов, В. Д. Шадриков, Н. Л. Шубина и др., после присоединения к Болонской декларации появились новые подходы к построению педагогического маршрута подготовки бакалавров по направлениям «Педагогические науки» с использованием «нелинейной» организации учебного процесса на первом и втором уровнях высшего образования в системе зачетных единиц (ECTS) и модульной конструкции содержания ООП[11–17].

При «нелинейной» организации учебного процесса отбор содержания ООП подготовки бакалавров образования необходимо проводить с учетом того, что по ГОС второго поколения инвариантная часть программ составляет 71% учебного времени, соответственно: ГСЭ — 20% (из них 14% — инвариант); ЕН — 23% (из них 18,5% — инвариант); ОПД — 27% (из них 15,5% — инвариант); ДПП — 23% (инвариант); ФТД — 6% (вариативная часть программы).

В связи с этим по степени обязательности и последовательности изучения содержания основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Педагогические науки» выделяются три группы дисциплин и курсов по выбору по всем циклам:

• группа дисциплин «*а*», изучаемых обязательно и строго последовательно во времени;

• группа дисциплин «*б*», то есть дисциплины, изучаемые обязательно, но не последовательно во времени;

• группа дисциплин «*в*», то есть дисциплины, которые студент изучает по своему выбору (письмо Министерства образования и науки России от 09.03.2004 № 15-55-357 ин / 15).

При модульном построении содержания основной образовательной программы подготовки бакалавра образования можно выделить пять типов модулей, включающих:

– основные программы, составляющие область предметных знаний (частично ОПД, ДПП и ФТД — основной модуль);

– поддерживающие программы, определяющие сферу образования (частично ОПД, ЕН и ФТД — поддерживающий модуль);

– организационные и коммуникативные программы, составляющие социально-этическую сферу образования (ГСЭ и ФТД — организационный и коммуникативный модули);

– специализированные программы, расширяющие и углубляющие область предметных знаний (курсы по выбору циклов ЕН, ОПД, и ФТД — специализированный модуль);

– переносимые программы, обеспечивающие практическую часть подготовки бакалавра (практики; подготовка и защита выпускной квалификационной работы не менее шести недель— переносимый модуль).

Основные и специализированные модули рассматриваются при этом как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знаний; поддерживающие — как развивающие методологические компетенции; организационные и коммуникационные — как направленные на самообучение и самоорганизацию, а переносимые — как обеспечивающие перенос знаний на практику. При этом общим является правило: чем выше уровень образования, тем больше модулей, углубляющих знания и устанавливающих связь между теорией и практикой.

Между тем, при компетентностно-ориентированном построении основных образовательных программ выделение учебного времени на освоение содержания модулей выражается в кредитах (ECTS) — в зачетных единицах, тогда как максимальный объем учебной нагрузки российского студента, установленный ГОС ВПО, составляет 54 часа в неделю в трудоемкости, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы. В связи с этим необходимо привести в соответствие трудоемкость, отведенную на освоение содержания ООП, с европейской системой в кредитных единицах (ECTS). Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах предлагается в письме Минобразования России от 28.11.2002 № 14-52-988ин/13. Согласно изложенной в нем методике:

• зачетная единица соответствует 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (или 27 астрономическим часам);

• максимальный объем учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, то есть 1,5 зачетные единицы;

• расчет трудоемкости дисциплины в зачетных единицах производится путем деления ее трудоемкости в академических часах на 36 с округлением до це-

лых чисел или 0,5 по установленным правилам. Зачет по дисциплине и трудоемкость курсовых проектов (работ) входят в общую трудоемкость дисциплины в зачетных единицах;

- одна неделя практики выражается 1,5 зачетными единицами;
- один семестровый экзамен выражается одной зачетной единицей (три дня подготовки и один день на экзамен);
- трудоемкость итоговой аттестации рассчитывается на основе количества отведенных на нее недель: одна неделя соответствует 1,5 зачетным единицам.

При расчете трудоемкости дисциплины в зачетных единицах представляется нецелесообразным соотносить между собой так называемые «уровни сложности» дисциплин. Но при определении значимости дисциплины в системе профессиональной подготовки специалистов в зачетных единицах необходимо учитывать наличие контрольных и курсовых работ, зачетов, текущих и итоговых экзаменов. Рекомендуется начислять кредиты за все виды обязательной учебной нагрузки, предусмотренные ГОС ВПО, а именно: учебные дисциплины и курсы по выбору, практики, итоговую аттестацию и подготовку к ней.

При этом система зачетных единиц может использоваться параллельно с действующей в настоящее время системой оценки трудоемкости в академических часах.

Так, например, в направлении «Естественнонаучное образование» предусмотренный срок освоения основной образовательной программы подготовки бакалавра образования по ГОС второго поколения (2005 г.) при очной форме обучения составляет 208 недель, в том числе:

- теоретическое обучение, включая все виды обязательной учебной и самостоятельной работы студентов (учебные занятия, научно-исследовательская работа студентов, практикумы, экзаменационные сессии), — не менее 140 недель;
- практики — не менее 14 недель, в том числе: учебно-исследовательская практика — не менее восьми недель; педагогическая практика — не менее шести недель;
- итоговая государственная аттестация, включая подготовку и защиту выпускной квалификационной работы, — не менее шести недель;
- каникулы, включая восемь недель последипломного отпуска, — не менее 31 недели.

Следовательно, не менее 160 недель студентам выделяется для освоения обязательной инвариантной и вариативной частей содержания основной образовательной программы, что составляет не менее 240 кредитов за четыре года обучения (семестр — не менее 30 кредитов) и соответствует в основном европейской системе высшего образования. Кредиты, отражающие трудоемкость дисциплины «Физическая культура» (408 часов — 11,5 кредита) и факультативных курсов (450 часов — 12,5 кредитов), предусмотренные ГОС второго поколения (2005 г.) ВПО, не входят в нормативное количество кредитов, равное 240.

Этот подход актуален для всех направлений, относящихся к «Педагогическим наукам» (табл. 1).

Как правило, один модуль содержит не менее пяти кредитов учебной нагрузки, что позволяет сократить количество изучаемых модульных программ в семестре и уменьшить количество форм промежуточной отчетности. В качестве примера приведем модель распределения учебной нагрузки по модулям и годам освоения основной образовательной программы по направлениям «Педагогические науки» (уровень бакалавриата) — табл. 2.

Таблица 1

Распределение учебного времени по модулям в зависимости от уровня образования бакалавра по направлениям «Педагогические науки»

Наименование (модуль)	Уровень образования			
	первый — неполное высшие образование		второй — бакалавриат	
	I курс	II курс	III курс	IV курс
	кредит	кредит	кредит	кредит
Основной	10	12	37	35
Поддерживающий	19	20	10	—
Организационный и коммуникативный	20	17	—	—
Специализированный	5	5	10	10
Переносимый	6	6	3	15
И т о г о	не менее 60	не менее 60	не менее 60	не менее 60

Таблица 2

Модель распределения учебной нагрузки по модулям и годам обучения бакалавра (направления «Педагогические науки»)

Название модуля	Уровень образования			
	первый — неполное высшее образование		второй — бакалавриат	
	I курс	II курс	III курс	IV курс
Основной	*10*	*12*	*37*	*35*
Психолого-педагогический	10	12	5	5
Методический	—	—	7	5
Профильный	—	—	25	25
Поддерживающий	*19*	*20*	*10*	—
Естественнонаучный	14	15	5	—
Информационно-технологический	5	5	5	—
Организационный и коммуникативный	*20*	*17*	—	—
Социально-экономический	10	7	—	—
Коммуникативный	10	10	—	—
Специализированный	*5*	*5*	*10*	*10*
Исследовательский	-	-	5	5
Краеведческий	5	5	5	5
Переносимый	*6*	*6*	*3*	*15*
Учебно-исследовательская практика	6	6	-	—
Педагогическая практика	—	—	—	6
Производственная (полевая по методики) практика	—	—	3	—
Квалификационная работа	—	—	—	9
И т о г о	не менее 60	не менее 60	не менее 60	не менее 60

Приведенная выше модель распределения учебной нагрузки по модулям и годам обучения определяет логико-методологическое построение основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлениям «Педагогические науки».

В соответствии со степенью (квалификацией) бакалавр образования подготовлен для работы в образовательных учреждениях различного типа по следующим видам профессиональной деятельности: научно-исследовательская, организационно-воспитательская, преподавательская, коррекционно-развивающая, культурно-просветительская[18]. Однако с переходом на компетентностно-ориентированные образовательные программы в рамках реализации Болонской декларации необходимо предусмотреть построение современных моделей национальных образовательных систем на основе «компетенций».

В этом смысле компетенции рассматриваются во взаимосвязи с традиционными национальными концепциями профессионализма, в контексте достижения единого европейского образовательного пространства для преодоления формально-содержательной систематики, лежащей в основе традиционных учебных планов и программ.

По мнению Reetz (1999), в свете сближения общемировых и европейских тенденций в системе высшего профессионального образования возможно выделение ряда профессионально-деятельностных компетенций, понимаемых как «имеющийся сформированный потенциал профессиональных способностей, который позволяет индивидууму действовать в конкретных профессиональных ситуациях в соответствии с поставленными требованиями»[19].

Так, например, С. Адам, Г. Влуменштейн определяют компетенцию как способность, готовность, знание, поведение, необходимые для определенной деятельности (профессиональные, методические и социальные компетенции). При этом они рекомендуют избегать термина «квалификация», так как он мало поясняет, какие именно способности, готовность, знания и поведенческие нормы необходимы для успешной деятельности. В научной литературе термин «квалификация» определятся как функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования, то есть образовательный успех относительно возможности использования в определенных структурах по соответствующим видам профессиональной деятельности[20].

Рассматривая современное профессиональное европейское образование, С. Тиманн отмечает, что «реформирование профессионального образования описывается методико-дидактической областью развития компетенций через употребление корневых слов: "ключевое пространство обучения"; "обучение, основанное на компетенциях (СВТ)"; "ключевые квалификации" и т. д.». По ее мнению, благодаря профессиональным компетенциям и ключевым квалификациям выпускники способны приспосабливаться к изменениям окружающих условий, и формирование именно этой способности является основополагающей целью профессионального образования[21].

В свою очередь, У. Клемент определяет понятие «компетенция» как целевую категорию применительно к подготовке выпускников и к построению учебных планов. При этом он выделяет различные области компетенций —

профессиональную, социальную, гуманистическую и их разветвления: методические, учебные, инновационные и др.[22].

В то же время, высказывая иную точку зрения, В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына определяют профессиональную компетентность как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей[23].

По их мнению, ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Ключевые компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, знания социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т. д.).

Для профессиональной педагогической деятельности базовыми становятся компетентности, необходимые для выстраивания профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Наконец, специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или непредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

Таким образом, компетенция может интерпретироваться как потенциал, ситуативно-адекватный возможности деятельности в весьма широко рассматриваемых аспектах, отражающих образовательный успех конкретного выпускника, его способность и пригодность к деятельности в широком контексте профессиональных, культурных, экономических и социальных отношений.

Следовательно, профессиональная компетентность выступает как интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей[24].

Введение понятия компетенции в национальных образовательных системах способствует сближению целей профессионального образования различных стран с целью создания единого европейского образовательного пространства и определяет стратегию подготовки бакалавров по направлениям «Педагогические науки» в современных условиях.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Непрерывное педагогическое образование. Теоретические основы многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: Коллективная монография. Вып. XVI. СПб., 2002. С. 5.

[2] *Стефанова Л. Н., Шубина Н. Л.* Магистратура: слово и дело. СПб., 2002. С. 109.

[3] Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. СПб., 2005.

[4] Непрерывное педагогическое образование. Теоретические основы многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: Коллективная монография. Вып. XVI. СПб., 2002.

[5] *Стефанова Н. Л., Шубина Н. Л.* Государственный образовательный стандарт и образовательные программы подготовки бакалавров и магистров в области знаний «Педагогические науки»: Методические рекомендации. СПб., 2000.

[6] Непрерывное педагогическое образование. Теоретические основы многоуровневого естественнонаучного педагогического образования: Коллективная монография. Вып. XVI. СПб., 2002.

[7] *Стефанова Н. Л., Шубина Н. Л.* Государственный образовательный стандарт и образовательные программы подготовки бакалавров и магистров в области знаний «Педагогические науки»: Методические рекомендации. СПб., 2000.

[8] *Соломин В. П.* Теория и практика многоуровневого естественнонаучного образования в системе педагогического университета: Дисс. в виде научного доклада на соискание ученой степени д-ра пед. наук (13.00.08). СПб., 2000.

[9] *Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю.* Управление качеством образовательного процесса: Монография. СПб., 2001.

[10] *Стефанова Н. Л., Шубина Н. Л.* Государственный образовательный стандарт и образовательные программы подготовки бакалавров и магистров в области знаний «Педагогические науки»: Методические рекомендации. СПб., 2000.

[11] Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. В. И. Байденко. М., 2002.

[12] *Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю.* Управление качеством образовательного процесса: Монография. СПб., 2001.

[13] Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография / Колл. авт. / Под ред. Я. И. Кузьминова, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. М., 2004.

[14] *Ефремов А. П., Чистохвалов В. Н.* Кредиты и учебный процесс: Научное издание. М., 2003.

[15] Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. СПб., 2005.

[16] *Соломин В. П.* Теория и практика многоуровневого естественнонаучного образования в системе педагогического университета: Дисс. в виде научного доклада на соискание ученой степени д-ра пед. наук (13.00.08). СПб., 2000.

[17] *Стефанова Н. Л., Шубина Н. Л.* Государственный образовательный стандарт и образовательные программы подготовки бакалавров и магистров в области знаний «Педагогические науки»: Методические рекомендации. СПб., 2000.

[18] *Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю.* Управление качеством образовательного процесса: Монография. СПб., 2001.

[19] Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации // Весь мир. 2000. № 20. С. 7.

[20] Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография / Колл. авт. / Под ред. Я. И. Кузьминова, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. М., 2004.

[21] Реформа и развитие высшего образования: Программный документ. ЮНЕСКО, 1995.

[22] Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации // Весь мир. 2000. № 20.

[23] Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной. СПб., 2005.
[24] Там же.

P. Stankevitch

PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF BOLOGNA PROCESS

An analysis of the professional training of students for the degree of bachelor of education under the process of renovation of pedagogical university education in Russia is given. Special emphasis is laid on the application of the competence approach to the development of the curriculum. A design of the educational route on the basis of «non-linear» arrangement of the educational process, the credit system (ECTS), and a modular structure of the educational programme are regarded.