

текает неравномерно и, как правило, без стабильных результатов.

Самый эффективный путь подготовки будущего специалиста – формирование у студента осознанной потребности в самостоятельном стремлении к профессионализму, развитие механизма самоорганизации умственной деятельности, творческого потенциала и профессионального мышления, создание условий для самостоятельного приобретения знаний, умений и навыков их применения на практике. Самостоятельная работа студентов в современных условиях становится важнейшей формой обучения в вузе. Преподаватель лишь организует и направляет познавательную деятельность обучаемых.

Таким образом, эффективность самостоятельной деятельности во многом зависит от собственных усилий студента и от его готовности и потребности к такого рода деятельности. Благодаря самостоятельной работе, при правильной и эффективной ее организации, решается широкий спектр задач обучения, который может служить мощным резервом повышения эффективности обучения в вузе. Самостоятельная работа выступает как деятельность студентов, направленная на полное усвоение учебной программы, и предполагает развитие соответствующих умений и навыков, продуктивного мышления, познавательной активности и потребности в самообразовании. Следовательно, изменяется и роль преподавателя в самостоятельной работе студента. С традиционной контролирующей функции акцент в его деятельности переносится на определение характера самостоятельной работы студента, включение самостоятельного задания в структуру занятия, выбор методов работы в соответствии с намеченными целями.

Для организации самостоятельной деятельности студентов преподавателю в первую очередь необходимо определить психологическую готовность к самостоятельной работе. Важно показать обучающимся, что готовность к непрерывному поиску нового, актуального знания, его хранению, переработке и распространению является одной из профессиональных компетенций будущего специалиста.

Психологическая готовность к самостоятельной работе заключается, прежде всего, в наличии у студентов целевой установки и соот-

ветствующих мотивов. Наличие устойчивых мотивов у обучающихся является предпосылкой для достижения положительных результатов в самостоятельной работе. Волевая деятельность студентов, которая включает цель определения выполнения задания, приобретение индивидуального знания, выявление способов достижения цели, также рассматривается, как готовность выстраивать индивидуальную траекторию самообучения.

Следует отметить, что необходимым средством управления самостоятельной работой студента является ее контроль со стороны преподавателя. Функция контроля имеет особое значение и осуществляется последовательно, настойчиво, а главное, своевременно. Результаты самостоятельной деятельности позволяют судить об эффективности работы студентов. Между тем роль преподавателя заключается в том, чтобы, применяя различные виды контроля, стараться не принуждать, а побуждать студента к систематической работе по самостоятельному совершенствованию полученных знаний.

Так как на первоначальном этапе обучения в вузе студентов первого курса преподаватель выступает в роли помощника, то такой контроль может более четко представить исходный уровень готовности студента к самостоятельной деятельности. По мере развития готовности к самостоятельной деятельности студента функция контроля со стороны преподавателя снижается и заменяется другими формами, в том числе и самоконтролем со стороны студента.

*Литература:*

*Виштак О.* Самоуправление как ресурс самоорганизации учебной деятельности студентов / Высшее образование в России. 2004. №7. С.151-153.

*Железовская Г.И.* Понятийное диалектическое мышление у студентов. Педагогическая технология и диалектический анализ. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. 1993. - 140 с.

*Турчин Г.Д.* Повышение роли преподавателя в руководстве самостоятельной работы обучаемых / Активизация учебного процесса в современном вузе. 1993. С.63-65.

**Малькова Е.В.**

## **Содержание учебно-профессиональной компетентности**

Компетентностный подход к образованию в последние годы становится все более популярным. При этом из относительно локальной педагогической теории он постепенно превращается в общественно значимое явление, претендующее на роль концептуальной основы политики, проводимой в сфере образования, как

государством, так и влиятельными международными организационными и национальными объединениями, включая, в частности, Европейский союз[1;2].

Дальнейшее развитие профессионального образования всех уровней и ступеней (в том числе в сфере высшего образования в рамках

развертывания в России «болонских» реформ) предполагает освоение компетентного подхода к разработке государственных образовательных стандартов.

Для описания интегрированного результата образовательного процесса недостаточно триады «знаний-умений-навыков», так как современное производство становится гибким, меняются технологии. Переход к компетентному подходу в образовании обусловлен целым рядом аргументов социально-экономического плана, например тем, что на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а именно способность выполнять определенные функции и т.п. [2-4].

При этом под компетентностью обычно понимается некая интегральная способность решать возникающие в различных сферах жизни конкретные проблемы. Такая способность, конечно же, предполагает наличие знаний, но, как справедливо указывается в теоретических разработках, посвященных обоснованию компетентного подхода, нужно не только располагать знаниями как таковыми, сколько обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания в созданных человеческом огромных хранилищах информации [1].

В качестве категории, позволяющей интерпретировать результат образования в совокупности *когнитивных, мотивационно-ценностных и социальных* составляющих, и выступает компетентность, а в качестве понятия, связанного с содержанием области будущей профессиональной деятельности, - компетенция. Надо отметить, что многие исследователи, Зимняя И.А., Пищулин Н.П., Рябов В.В., Фролов Ю.В. и др., подчеркивая деятельностную природу категории «компетенция», соглашались с мнением, что она отражает не только и не столько предметные (декларативные) знания («знать, что»), но и прежде всего процедурные («знать, как») и ценностно-смысловые («знать, зачем и почему») знания.

Таким образом, компетенция представляет собой открытую систему *процедурных, ценностно-смысловых и декларативных* знаний, включающую взаимодействующие между собой компоненты (эпистемологические – связанные с познанием, личностные, социальные), которые активизируются (актуализируются) и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции [3].

Компетентный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение разрешать проблемы, возникающие в следующих ситуациях: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во

взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, избирателя; в правовых нормах и административных структурах, потребительских и эстетических оценках; при выборе профессии и оценки своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов [1].

Для того чтобы в результате профессионального обучения появилась учебно-профессиональная компетентность, т.е. обучающийся стал компетентным специалистом, необходимо овладеть трехуровневой совокупностью компетенций: *ключевыми, базовыми и специальными* компетенциями.

*Ключевые компетенции* – это определяющие компетенции, соответствующие наиболее широкому спектру специфики и таким образом являющиеся наиболее универсальными по своему характеру и степени применения. Они составляют инвариантную часть профессиональных компетенций специалиста и опираются на систему обобщенных специальных, общих специальных и частных специальных умений, необходимых для практической деятельности специалиста.

*Базовые компетенции* – это компетенции, необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста, они жестко привязаны к определенной профессии или группе профессий.

*Специальные компетенции* – это компетенции, необходимые для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности специалиста, они жестко привязаны к определенному виду профессиональной деятельности [5].

Компетентность выступает как качество, характеристика личности, позволяющая ей (или даже дающая право) решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Тем самым подчеркивает собирательный, интегральный характер понятия «компетентность».

Учитывая обобщенный, интегральный характер понятия «компетентность» по отношению к используемым сегодня образовательным стандартам терминам «знания», «умения», «навыки», такой переход обеспечит формирование обобщенной модели качества, абстрагированной от конкретных дисциплин и объектов труда, что позволит, в свою очередь, говорить о более ши-

роком, чем сегодня, возможном поле деятельности специалиста.

Выпускник, освоивший специальную программу бакалавра / магистра - специалиста, должен характеризоваться: компетенциями социально-личностными; компетенциями общепрофессиональными; специальными компетенциями или профессионально-функциональными знаниями и умениями, которые обеспечивают привязку к конкретному объекту, предмету труда.

Акцент в подготовке специалиста смещается на социально-личностные и общепрофессиональные компетенции, которые служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и в сфере дополнительного и послевузовского образования [6].

Поскольку компетентность есть основа деятельности специалиста, то логично рассматривать элементы компетентности как базу определенных элементов деятельности.

Обязательными компонентами (элементами) компетентности любого вида деятельности, в том числе и учебно-профессиональной можно считать следующее:

1) положительную мотивацию к проявлению компетентности;

2) ценностно-смысловое представление (отношение) к содержанию и результату деятельности;

3) знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности;

4) умение, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний [4].

Знания, умения, навыки есть элементы (компоненты) различных видов компетентности выпускника. Для планирования деятельности необходимо знать закономерности, которым подчиняется избранный им способ осуществления деятельности. Выполнение действий невозможно без совокупности знаний, определяющих возможность сознательного выполнения операций для достижения цели конкретного действия и правильного осуществления этого действия. Для выполнения операций обучающийся (субъект) также нуждается в определенных навыках.

#### *Литература*

1. *Болотов В.А. Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика.-2003.-№10

2. *Байдено В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России.- 2004.- №11

3. *Зимняя И.А.* Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. М.; Уфа, 2003.

4. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004.- №3.

5. *Львов Л.В.* Формирование профессиональных умений у студентов вузов (еще раз о «ЗУНах»). Челябинск, 2004. 44 с.

6. *Шадриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. -- 2004.- №8.

**Михайлова Е.А., Тарасян М.Г.**

### **Проблема адаптации абитуриентов в вузе**

Успешность решения основной задачи высшей школы – подготовки квалифицированных специалистов – зависит от организации работы со студентами на первом курсе. Актуальность проблемы определяется необходимостью облегчить процесс адаптации абитуриентов к учебной деятельности в условиях вуза. Эта проблема представляется сложной как в теоретическом, так и прикладном плане и исследуется с учетом целого ряда аспектов: психофизиологического, психологического, социально-психологического и др. [1- 6].

Адаптация в широком смысле – приспособление человека к окружающим условиям. Если вести речь о социуме, новой группе и личности в ней, то следует говорить о социальной адаптации, которая представляет собой постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды и резуль-

тат этого процесса [7]. Особое значение эта проблема приобретает, когда рассматривается адаптация школьников в вузе, когда к социальным проблемам добавляются проблемы, обусловленные особенностями учебной деятельности студентов. От того, как долго по времени и с какими затратами происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи студентов, процесс их профессионального становления [3, 5].

Абитуриент – вчерашний школьник и остается таковым от начала сдачи выпускных экзаменов в школе до последнего экзамена первой сессии в вузе [8]. Сложность процесса адаптации абитуриента в условиях вуза определяется различием в методах и организации обучения в средней и высшей школах, что порождает своеобразный отрицательный эффект, называемый в педагогике дидактическим барьером между