

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



В.С. ЛАЗАРЕВ

д-р психол. наук, профессор,
директор Института инновацион-
ной деятельности в образовании
РАЕ, академик РАЕ, г.Москва

V.S. Lazarev, dr. of psychological science,
professor, director of the Institute
of Innovative Activity in Education
of RAE, academician RAE, Moscow

KEY ISSUES OF MODERNIZATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION

The article deals with the situation in the system of the national pedagogical education. It is shown that the implementation of the directivity for its modernization on the basis of a competence approach presupposes a principled change of the educational model: a transition from a knowledge-oriented to an activity-oriented model of education. All its main components must change: goals, content of educational programs, educational technologies, methods for evaluating results. But the solution of these problems is faced with the lack of development of the necessary scientific support for this.

В статье рассматривается ситуация, сложившаяся в системе отечественного педагогического образования. Показывается, что реализация установки на его модернизацию на основе компетентного подхода предполагает принципиальную смену образовательной модели: переход со знаниево-ориентированной на деятельностно-ориентированную модель образования. Измениться должны все ее основные компоненты: цели, содержание образовательных программ, образовательные технологии, методы оценки результатов. Но решение этих задач сталкивается с не разработанностью необходимого для этого научного обеспечения.

Система подготовки педагогических кадров вступает в очередной период реформирования. Актуальность этого вряд ли можно обоснованно отрицать, но хотелось бы, чтобы результаты преобразований в большей мере соответствовали ожиданиям, чем это было до сих пор.

В последние три десятилетия педагогическое образование постоянно подвергалось резкой критике. Еще в начале 90-х годов многими специалистами (Е.П. Белозерцев, А.А. Вербицкий, Н.Е. Воробьев, В.Н. Гончаров и др.) отмечались его консерватизм, авторитарность преподавания, жесткость регламентации учебного процесса, слабое отражение потребностей в самообразовании, отставание от запросов общества.

В 1992 году Министерством образования РФ была обнародована концепция реформирования педагогического образования. Одни из тогдашних руководителей министерства В.А. Болотов и В.Б. Новичков, характеризуя замысел реформы, писали: «...Содержательно реформа педобразования

связана с отказом от подготовки учителя как в рамках традиционной педагогической парадигмы: "Знай свой предмет и излагай его ясно", так и от ее редукции (часто господствующей в наших педагогических учебных заведениях): "Знай методику преподавания и следуй ей неукоснительно". Суть реформы связана с ориентацией на новую парадигму: "Знай, что развивается в твоём ученике, и сумей это обеспечить"» [1, с. 51].

Изменения в понимании того, каким должно быть новое педагогическое образование нашло отражение в принятом в 1995 году Государственном образовательном стандарте высшего педагогического образования (ГОСВО). Введение нового стандарта, чтобы реализовать предусматриваемые им культурологический подход к отбору содержания образования, фундаментализацию содержания образования во взаимосвязи с усилением практической направленности профессиональной подготовки, гуманитаризацию содержания образования, гибкость и вариативность содержания образования, потребовало пере-

смотра и корректировки учебных планов педвузов.

К концу 1990-х годов Российская система подготовки педагогических кадров уже отличалась от существовавшей в начале этого десятилетия. Однако, хотя в ней и произошли позитивные изменения, качественно она оставалась прежней. Эту точку зрения разделяли многие ученые и специалисты. Так, В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и Н.А. Шайденко констатировали, что исследователи единодушны: вузы все еще ориентированы на подготовку учителя предметника, транслятора основ научных знаний. «Кардинальные изменения в историко-культурной и социально-экономической жизни в стране и мире, появление новых ценностей в образовании, новые устойчивые запросы общества на профессионально подготовленного педагога — все это ставит принципиально иные задачи перед педагогическими учебными организациями.

Однако в большинстве своем инновационные поиски в области содержания и технологии обучения не выходят за рамки сложившейся системы подготовки педагогов, не ведут к ее коренной реформированию [2, с. 67]. Это ключевой вывод. Система подготовки педагогических кадров, изменяясь, по сути оставалась неизменной, поскольку качественно не менялась образовательная модель. В ней доминировала лекционно-семинарская форма обучения, и предполагалось возможным сформировать профессиональные умения путем рассказа о том, «как надо делать».

С вступлением России в 2003 году в Болонский процесс началось движение к качественным изменениям в отечественной системе профессионального образования в целом и системе подготовки педагогических кадров в частности. Подписание документов Болонского процесса автоматически возлагало на Рос-

сию обязательства воплотить в жизнь его принципы. Согласно этим принципам, до 2010 года следовало реформировать национальную систему образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации. Необходимость реализации этих положений обусловила смену парадигмы педагогического образования и его построение на основе компетентностного подхода.

Реализация компетентностного подхода предполагает переход со знаниево-ориентированной на деятельностно-ориентированную модель образования (говорят также о переходе с предметно-центрированной парадигмы образования на студо-центрированную). Построение такой модели требует определения целей педагогического образования на языке компетенций, разработки соответствующего содержания образовательных программ, новых образовательных технологий и методов оценки результатов образования. Однако практическое решение всех этих задач сталкивается с существенными теоретико-методологическими трудностями (что отчетливо проявилось в стандартах нового поколения). Прежде всего со слабой разработанностью самого понятия компетенции.

Термин «компетенция» отнюдь не новый. Его возникновение относят к XVI веку, но широкое применение он получил сравнительно недавно. Первоначально это произошло в западном менеджменте в области работы с кадрами, а затем естественным образом перешло в сферу образования. Но что такое компетенция, чем она по существу отличается от знаний, умений, способностей? В ответах на эти вопросы было и остается много неопределенностей и путаницы.

А. Стуф, Р. Мартенс, Й. ван Мерринбер в интересной статье «Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства», опубликованной в

2004 году, отмечали, что, несмотря на возрастающую популярность, все еще нет общепринятого определения компетенции, и хотя некоторые попытки определить его уже были предприняты, все еще не найдена точка отсчета, относительно которой можно оценивать различные подходы в определении и использовании этого термина [11]. Они приводят и рассматривают ряд определенных компетенции.

Компетенция — это знание, навык, способность или характеристика, связанные с выполнением профессиональной деятельности на высоком уровне, такие как problem solving, аналитическое мышление или лидерский потенциал. Некоторые определения компетенции включают мотивы, убеждения и ценности.

Компетенция — это группа знаний в определенной области (related knowledge), навыков и отношений, которые влияют на значительную часть профессиональной деятельности (роли или зоны ответственности), которые связаны с выполнением деятельности, которые могут быть измерены вопреки принятым стандартам (against well-accepted standarts), и которые могут быть развиты через обучение.

Компетенция — это базовая характеристика индивида, которая причинно связана с критериями эффективного и/или успешного действия в профессиональных или жизненных ситуациях. «Базовая характеристика» подразумевает, что компетенция — это глубокая и устойчивая часть личности, по которой можно предсказать поведение человека в достаточно широком круге ситуаций, как жизненных, так и профессиональных. Причинная связь означает, что компетенция обуславливает поведение или действие. Связь с критериями действия означает, что по компетенции можно определить, кто делает что-то хорошо или плохо, что может быть изме-

рено по определенным критериям или стандартам.

Компетенция — это структура, слагаемая из различных частей, как пальцы на руке (т.е. навыки, знания, опыт, контакты, ценности — это координация всех этих элементов, это контроль над всей системой, символизируемый нервной системой, управляющей рукой в целом).



Термин

«компетенция» отнюдь не новый, его возникновение относят к XVI веку.

Авторы статьи утверждают, что все недопонимание и неясность вокруг понятия компетенции проистекают из объективистского взгляда на проблему, предполагающего существование объективной и абсолютной истины. Поиск единственно верного, истинного определения компетенции они считают тупиком, такое определение никогда не будет найдено. Выступая с позиций конструктивистского подхода, они полагают, что следует допускать существование многих определений. Критерием адекватности понятия выступает не истинность его определения, а границы того семантического пространства, для которого доказано, что конструируемое определение имеет смысл в использованном контексте. С этой позиции постоянное изменение и переписывание определений с целью достижения его абсолютной истинности не имеет смысла. Такая объективистская задача никогда не будет решена, и попытки двигаться в этом направлении будут только пустой тратой времени.

Конструктивизм — модное течение в современной эпистемологии. Многое об отношении конструктивизма и реализма описано в статье В.А. Лекторского [9]. Основной вопрос, который возникает при рассмотрении, выдвигаемых

сторонниками конструктивизма суждений о компетенции и компетентности, — стоит ли какая-то реальность за формулируемыми определениями, и если определения разные, то означает ли это, что они соответствуют разным реальностям? Если же за определениями компетенции не стоит никакой реальности, и они суть лишь мыслительные конструкты, то что же можно формировать в учебном процессе?

В начале 2000-х годов европейскими университетами в рамках образовательной программы Европейской Комиссии Сократ-Эразмус был разработан проект TUNING educational structures in Europe (Настройка образовательных структур в Европе), в котором предложена методология реализации компетентностного подхода к проектированию образовательных результатов и содержания образовательных программ.

Участники проекта TUNING трактуют компетенцию как динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей. Они предложили перечень из 30 общих компетенций. Идеи проекта TUNING получили довольно широкое распространение. В ряде публикаций его даже предлагали положить в основу Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения. Ряд российских университетов включился в этот проект. К сожалению, используемые в названном проекте определения компетенций во многом недостаточно хорошо проработаны логически. Так в состав универсальных компетенций включены «Способность к анализу и синтезу», «Способность к организации и планированию», «Способность применять знания на практике», «Базовые знания в различных областях», «Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний». Но анализ и синтез — это разные интеллектуальные действия, они по-разному разви-

ваются и их нельзя синкретически объединять в одну «способность». Более того, не существует аналитической способности вообще. Человек, хорошо анализирующий экономические системы, не будет столь же успешно анализировать литературные или музыкальные произведения, или образовательные системы. То же самое и с организацией и планированием. Хороший организатор может не быть одновременно хорошим плановиком. Уметь планировать производство не то же, что уметь планировать учебный процесс. Способность применять знания на практике предполагает много других способностей: анализ, синтез, планирование, организация, принятие решений, решение проблем. Включенные в перечень универсальных компетенций «Базовые знания в различных областях» и «Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний» вообще выпадают из общей деятельности направленности. Это только знания, которые используются при решении разных задач, т.е. входят в структуру разных компетенций. Признать их компетенциями — значит признать, что компетенции формировались всегда, и ничего принципиально нового в компетентностном подходе нет.

Автор статьи разделяет позицию, согласно которой реализация компетентностного подхода с опорой на международный опыт при игнорировании достижений отечественной педагогики и психологии не оправдана [4].

В публикациях российских авторов, посвященных компетентностному подходу к модернизации профессионального образования, также содержится множество трактовок понятия «компетенция». Приведем некоторые из них.

Компетенции — это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способно-

сти человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности — совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт — интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [3].

Компетенция — образовательный результат, выражающийся в подготовленной «оспособленности» выпускника в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами [10].

Компетенции — это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [5].

Компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к конкретному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [12].

Компетенция — это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. Компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. 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 [13].

Несмотря на некоторые различия в приведенных и других определениях компетенции, в них есть три важных общих момента.

1. Компетенция связывается с успешностью решения практических задач деятельности.

2. Компетенция трактуется как некое интегративное образование, интегративная способность, в которой синтезированы знания, умения, опыт и др.

3. Предлагаемые определения компетенции не выводятся из какой-то более общей теоретической конструкции и не включены в соответствующую понятийную структуру, т.е. не определены основания, на которых строится то или иное понятие компетенции. Всякое понятие получает свою определенность только в системе понятий. Понятийные же структуры всегда связаны с определенной теоретико-методологической позицией.

 **Способность применять знания на практике предполагает много других способностей: анализ, синтез, планирование, организация, принятие решений, решение проблем.**

В ряде публикаций автора [6–8] было предложено понимание компетенции, основывающееся на деятельностном понимании психики и образования. Предполагается, что деятельностный подход шире компетентностного, поскольку задает принципы построения обра-

зовательных систем в целом, а не только проектирования их целей. Компетентностный подход — не развитие деятельностного подхода, а его составная часть, и нужна специальная работа, чтобы эта часть получила свою определенность в целом.

Задача, которую необходимо решить состоит в том, чтобы дать деятельностное определение понятия компетенции и разработать инструментарий проектирования его состава и содержания.

Всякое образование в конечном итоге должно приводить к формированию у человека каких-то новообразований в виде ценностных ориентаций, знаний, интеллектуальных и практических умений, т.е. к изменению определенных составляющих его психики и ее структур. Поэтому всякое образование (осознанно или нет) базируется на том или ином понимании психики человека.

С позиций деятельностного подхода, психика человека является социокультурным и семиотическим образованием, развивающимся в ситуациях общения и деятельности. Развитие психики осуществляется путем присвоения человеком общественно выработанных способов деятельности. Источником развития психики служит культура. Присвоение новыми поколениями продуктов культуры (эталонов умений как идеальных форм вещей) служит основой исторического наследования людьми реальных умений и способностей, наработанных человечеством. Культура выступает в функции источника развития только тогда, когда индивид выполняет деятельность, направленную на присвоение общественных способностей, опредмеченных в вещественной и знаково-символической формах. Именно в деятельности индивид присваивает идеальные формы из социальной среды и благодаря этому становится способным быть ее субъектом.



Рис. 1. Структура компетенции

Быть субъектом какой-либо деятельности — значит определять ее строение, т.е. строить ее в имеющихся условиях. Структура всякой деятельности включает: потребности, мотивы, задачи, цели, действия, условия, операции (А.Н. Леонтьев). Дать деятельностное определение понятия компетенции — значит включить его в эту логическую структуру.

С позиций психологической теории деятельности компетенцию следует понимать как функциональную систему психики, обеспечивающую человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований. Компетенция — это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Иметь компетенцию — значит обладать всем, что необходимо для успешного решения соответствующих задач.

В структуре каждой компетенции выделяется четыре компонента: когнитивный, ориентировочный, операциональный и опыт (рис. 1).

Когнитивный компонент компетенции включает в себя комплекс знаний, владение которыми необходимо для решения соответ-

ствующего типа профессиональных задач.

Ориентировочный компонент включает в себя способы постановки, планирования решения этого типа задач, выбора методов их решения и методов оценки результатов решения.

В *операциональный компонент* входят методы выполнения действий, требующиеся для решения задач данного типа.

Опыт — это компонент компетенции, благодаря которому другие ее компоненты оказываются интегрированными в способ решения задач соответствующего типа.

Сформировать компетенцию — значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование. Именно этого и не обеспечивают традиционные системы профессионального образования. Составляющие способа решения деятельностных задач формируются в них разрозненно и не синтезируются в целостный способ деятельности.

Определяя компетенцию, необходимо ввести еще одно важное понятие — *уровень компетенции*. Люди могут отличаться по уровню своей компетенции в решении каждого типа задач. Начинаящий конструктор и опытный конструктор какого-то вида техники имеют разные уровни компетенции при решении одного и того же типа задач. Точно так же начинающий

исследователь и доктор наук имеют разный уровень компетенции в решении исследовательских задач. Поэтому когда ставится цель сформировать ту или иную компетенцию, должен определяться уровень этой компетенции: будет ли выпускник вуза способен решать любые задачи соответствующего типа или только некоторые особые виды задач.

Задачи различаются своими целями и условиями их достижения. Написание стихотворения и написание рассказа — это разные по типу задачи. Задачи одного и того же типа в зависимости от условий требуют для своего решения применения разных средств и различаются по сложности. Компетенцией наиболее высокого уровня обладает человек, способный решать любые задачи данного типа. Этот человек владеет обобщенными способами решения таких задач. Профессионал высокого уровня способен решать задачи такой сложности, которые не доступны тем, кто не обладает такой компетенцией. Ученый, способный сегодня разрабатывать общую теорию предмета своей науки, в начале своей научной деятельности мог проводить только частные исследования.

Приняв за основу концепцию типов ориентировочной основы действий, разработанную П.Я. Гальпериным, можно выделить три уровня компетенции субъекта.

На первом уровне компетенции человек имеет неполную ориентировку в условиях задач данного типа и способен решать только единичные задачи этого типа. Из-за ограниченности ориентировки в условиях он может применять имеющиеся в его распоряжении методы там, где их применение неадекватно реальным условиям задачи.

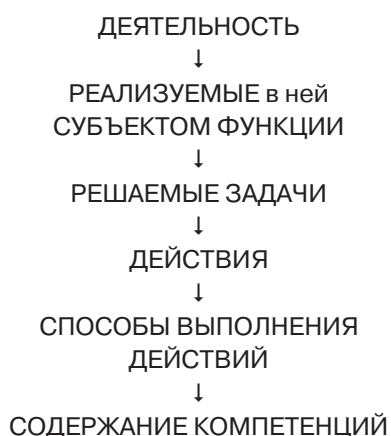
Второй уровень компетенции обеспечивает решение особенных видов задач данного типа, посредством обобщенных методов с пониманием условий и границ

их применимости. Уровень обобщенности применяемых методов позволяет решать определенные группы задач внутри данного типа, но не любых.

Третий уровень компетенции обеспечивает решение любых задач данного типа разными методами с полным учетом существующих условий задачи. При этом существенные условия задачи выявляются самостоятельно.

При реализации компетентного подхода к определению требований к результатам образования встает вопрос — как выделять и содержательно определять значимые компетенции? Здесь очень важно избежать узкого прагматизма и не свести высшее профессиональное образование к «натаскиванию» на ограниченный набор частных умений. Также важно не облачить прежнюю ориентацию на передачу академических знаний и выработку частных умений в форму компетенций.

Предлагается следующая логическая схема проектирования состава и содержания требований к результатам образования:



Совокупность компетенций, обеспечивающих решение задач деятельности, составляет *компетентность* субъекта в осуществлении деятельности. Если наличие компетенции обеспечивает решение определенных типов профессиональных задач, то наличие компетентности обеспечивает выполнение соответствующего вида деятельности в целом.

Разработка компетентностной модели выпускника — это только первый этап модернизации образовательной системы вуза. Далее предстоит построить предметные образовательные программы и спланировать процесс их реализации. Компетентностная модель выпускника определяет содержание образовательной программы вуза в целом. Она определяет структурирование содержания образования по деятельностному принципу. Но при планировании учебного процесса неизбежно возникнет вопрос, как связать это содержание с предметным структурированием образовательных программ? Ведь, если разные компоненты компетенции будут формироваться в разных предметных программах в разное время, то неизбежно возникнет проблема их синтеза и формирования именно компетенции как способности решать профессиональные задачи определенного типа. Ответ на этот вопрос предполагает переход от структурирования содержания по деятельностному принципу к структурированию его по предметному принципу и синтез этих двух структур. Это не простая задача, но принципиально разрешимая.

Другая сложная проблема реализации компетентностного подхода к подготовке будущих педагогов связана с неразработанностью необходимых для этого образовательных технологий.

Профессиональные компетенции не могут полноценно формироваться при доминировании лекционной формы обучения. Как бы внимательно человек не слушал лекцию о том, как надо плавать, и как бы хорошо он потом не воспроизводил услышанное, когда нужно будет плыть, он этого сделать не сможет.

В системе высшего образования по-прежнему обучение ведется в основном в лекционной форме. В этой форме можно передавать знания, но нельзя сформировать умения. Никто не отрицает важ-

ности освоения знаний, но они только один из компонентов компетентности. Нужно еще формировать и умения. Но для этого нужно понимать, при каких условиях могут формироваться эти умения и как создавать эти условия.

Я полагаю, что главным направлением в разработке научного обеспечения развития педагогического образования должно стать создание деятельностных технологий подготовки будущих педагогов. Качественные изменения в каждой сфере человеческой деятельности происходят именно тогда, когда в них изменяются технологии. Новые технологии профессионального образования должны обеспечивать необходимые и достаточные условия для формирования профессиональных умений. Какие это условия?

Умение выполнять действие может формироваться только в действии. Это означает, что для формирования умения решать практические задачи профессиональной деятельности, студенты должны решать эти задачи на занятиях. Это первое необходимое условие. Но только выполнения этого условия недостаточно для эффективного формирования новых способов действий.

Второе важнейшее условие — студент должен находиться не в позиции обучаемого, а обучающегося. Чтобы находиться в этой позиции, он должен хорошо понимать учебную задачу, которая решается одновременно с решением практической задачи.

Третье условие — конкретность и полнота определения цели формируемого действия. Цель определена конкретно, если существует способ проверки фактически полученного результата на соответствие цели. Если цель определена настолько неконкретно или неадекватно, что фактически не позволяет различить хорошие и плохие результаты, всякий полученный результат может быть оценен как хороший. В таком слу-

чае человек не может оценивать качество результата действия, и сколько бы раз действие не выполнялось, это не приведет к выработке правильного способа, поскольку оказывается разорванной обратная связь.

Обратная связь призвана обеспечивать разработку корректировок способа выполнения действия в ситуациях, когда фактически получаемый этим способом результат не соответствует требуемому. Здесь возможны две качественно отличные ситуации. Первая имеет место, когда не существует культурного способа выполнения действия или он не известен тому, кто выполняет действие. Тогда корректировка способа действия будет осуществляться путем проб и ошибок. Как показывает история, путем множества итераций удастся сформировать приемлемый способ действий, который закрепляется в культуре.

Вторая ситуация имеет место, когда культурный способ действий существует, субъект действия пытается его реализовать, но совершает ошибки. В этой ситуации ответ на вопрос «Что нужно изменить?» определяется, кто является носителем культурного способа действия и осуществляет разработку корректив реализуемого способа действия. Если мы хотим развивать у студентов способность учиться, то это должны делать они сами (конечно с помощью преподавателя). Таким образом, четвертое условие формирования культурного способа действия — рефлексия обучающимися недостатков своего способа действия.

Новые технологии никто преподавателям вузов не принесет, их нужно разрабатывать самим. Опыт

свидетельствует о том, что здесь возникает проблема неготовности профессорско-преподавательского состава и студентов к необходимым изменениям. Студентам привычнее получать готовые знания, а не добывать их, решая познавательные задачи. Преподавателям удобнее читать лекции, чем побуждать и направлять познавательную деятельность студентов. Неготовность значительной части профессорско-преподавательского состава осваивать и применять современные активные методы — один из главных барьеров на пути модернизации педагогического образования.

Библиографический список:

1. Болотов В.А., Новичков В.Б. Реформа педагогического образования // Педагогика. — 1992. — №7–8. — С. 49–54.
2. Болотов В.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. — 1997. — №4. — С. 66–72.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию / Образование и наука. — 2005. — №3. — С. 27–35.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. — 2005. — №4. — С. 25.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Эйдос: Интернет журнал, [Электронный ресурс]. — 2006. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru>
6. Лазарев В.С. Деятельностный подход к формированию профессиональных компетенций / Сб. «Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Система профессионального образования в условиях модернизации». — Кемерово: КРИПО, 2014. — С. 11–15.

7. Лазарев В.С. К проблеме построения деятельностно-ориентированного профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2014. — №2. — С. 56–64.

8. Лазарев В.С. О научном обеспечении реализации компетентностного (деятельностного) подхода в системе подготовки будущих специалистов // Профессиональное образование. Столица. — 2017. — №3. — С. 4–8.

9. Лекторский В.А. Конструктивизм и реализм // Epistemology & Philosophy of Science (Эпистемология и философия науки). — 2015. — №1. — С. 19–26.

10. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. — 2004. — №4. — С. 138–144.

11. Стуф А., Мартенс Р., Мерринбер Й. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / пер. с англ. // Open University of the Netherlands, [Электронный ресурс]. — 2004. — Режим доступа: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.html>

12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. — 2003. — №2. — С. 58–64.

13. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. — 2006. — №1. — С. 15–21. — (Психология).

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация педагогического образования, компетенция, компоненты компетенции, содержание образовательных программ, образовательные технологии.

Keywords: pedagogical education, modernization of pedagogical education, competence, competence components, content of educational programs, educational technologies.

Мы предлагаем качественный информационный продукт — материалы для всех категорий работников профобразования — руководителей, преподавателей, аспирантов, методистов, мастеров п/о, бухгалтеров и других. Журнал выходит ежемесячно с приложением. Наш сайт: www.m-profobr.com