

## **РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.014

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**Р.Н. Азарова, В.Л. Петров**

Национально-исследовательский технологический университет «МИСИС»

Рассмотрены основные аспекты развития системы дополнительного профессионального образования в новых условиях и с учетом требований нормативно-правового обеспечения системы образования страны. Сформулированы концептуальные подходы использования компетентностного подхода в дополнительных профессиональных программах.

***Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, компетентностный подход, образовательная программа, дескрипторы, качество образования, проектирование программ.*

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет новую идеологию его содержания и развития, обязывая при реализации дополнительных профессиональных программ ориентироваться на результаты освоения программ, сформулированных в виде компетенций. При этом в законодательных и подзаконных актах указываются основные источники компетентностных моделей: профессиональные стандарты; квалификационные требования; федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования (среднего профессионального и высшего). Именно это обстоятельство обязывает нас отдельно рассматривать вопросы развития методического обеспечения именно в контексте компетентностного подхода, позволит обеспечить единство федеральных требований к образовательным и дополнительным профессиональным программам для их реализации на всей территории Российской Федерации на основе преемственности в исторически сложившейся культуре формирования образовательных программ.

Статья предусматривает три тематических плана.

*Первый план* – это болонская проблематика, связанная с освоением компетентностного подхода в дополнительном профессиональном образовании (ДПО).

*Второй план* подчинен логике качества ДПО.

*Третий план* – это обсуждение нового типа программ ДПО, основанных на реализации компетентностного подхода, а также результатов образования и компетенции, как главных ориентиров модернизации отечественного образования.

***Первый план.*** Компетентностный подход как основа для структурной реформы дополнительного профессионального образования

Стремительное развертывание диверсификации современного российского образования на основе концепции Болонского процесса происходит на фоне широкомасштабной реформы не только систем европейского образования за последние тридцать лет, но и российского. Данный процесс опирается на процессы глобализации профессий и профессионалов в условиях усиления спроса на специалистов и отвечающих по уровню подготовки международным стандартам, что усиливает требования к дополнительному профессиональному образованию (ДПО) в России как элемента системы непрерывного образования и делает его чрезвычайно востребованным.

Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»<sup>1</sup> дает повод для переосмысления проблем образования взрослых в контексте взаимодействия обучающихся с рынком труда на основании социального диалога и социального партнерства. Решение этих проблем расценивается как рычаг социальных перемен, социальной мобильности и *социального единства*.

Компетентностный подход, уровневая структура подготовки, введение в активную практику модульных технологий и системы зачетных единиц, совместимой с ECTS, других инструментов Болонского процесса, влекут далеко идущие последствия не только для структуры ДПО и его процессов, но и для его взаимодействия с внешним миром, который придает мощный импульс необходимым системным изменениям. Особенно важны взаимоотношения между ДПО и профессиональными сообществами, т. к. именно бизнес должен сыграть ведущую роль в формировании профессиональных стандартов – своего рода портреты профессий, которые нужны и для прогнозных целей, и для самой образовательной системы. На базе профессиональных стандартов образовательная система должна вырабатывать и требования к образовательным стандартам и программам. В системе дополнительного профессионального образования это возможно на основе механизма трансформации образовательной модели: от традиционной, профессионально-

---

<sup>1</sup> Зарегистрирован в Минюсте России 20.08.2013 N 29444

квалификационной модели к компетентностной модели подготовки специалистов с опорой на компетенции профессиональных стандартов.

Как нам представляется, нужно усилить общее внимание к структурным задачам, которые послужат основой для разработки качественных нормативно-правовых, методологических и методических документов в системе ДПО.

В основу изменений для «перенастройки» всей системы российского образования положен компетентностный подход, продекларированный требованиями Болонского процесса, который приводит систему образования в соответствие с новыми условиями и перспективами. Компетентностный подход также проверяет образование на его адекватность другим требованиям, когда личность призвана уметь работать в новых формах социальности, организации и производственных отношений, в условиях глобализации, поликультурности и социально востребованным образом [3, с. 17]. Данные требования побуждают к сдвигу *от квалификационного подхода* в профессиональном образовании к *компетентностному*, о чем свидетельствует позиция ряда международных экспертов. При этом речь идет не об «отмене» квалификаций, а всего лишь о недостаточности ее как интегрированного *нового результата образования*.

Один из международных экспертов в области компетентностного подхода Б. Бергман пишет о том, что «в новейшее время появилась комплексная проблематика развития разных ресурсов работы, которые выдвигают новые требования к образованию: растущие темпы изменения в экономике, все большее наступление автоматизированных и коммуникационных технологий, потеря устойчивых профессий, временность работы и т.д., что позволяет говорить о развитии компетенций...» (цит. по: [4, с. 15]).

Компетенция является ключевой единицей компетентностного подхода. Данное понятие пришло в Россию из англосаксонской традиции образования и служит основанием для обновления качества стандартов и программ на уровне ДПО. Отметим также, что понятие «компетенция» удовлетворяет в большой мере новой парадигме профессионального образования. Однако в условиях развертывания качества образования на основе компетентностного подхода ДПО включает в себя глубокие изменения, связанные с изменением всей парадигмы отечественной системы образования. Эти изменения выходят далеко за рамки сугубо технических, структурных и организационных преобразований, процессов обучения и преподавания. Успешность решения этой проблемы связана прежде всего с необходимостью тесного взаимодействия ДПО с рядом институтов: государством, учреждениями по трудоустройству, аккредитациями

и другими общественно-профессиональными институтами (объединения региональных (местных) работодателей, выпускники прошлых лет, академические сообщества, творческие союзы, профессиональные ассоциации, научно-методические советы и иные объединения, органы управления образованием, подведомственные предприятия, учреждения и организации и т. д.).

Учет мнений заинтересованных сторон формулирует новый подход к разработке целей ДПО на основе меняющихся требований профессионального мира и науки и, следовательно, к новой концепции стандартов и программ в этой области. Не в последнюю очередь это касается содержания образования и новой организации образовательного процесса. В этой связи все более важной для ДПО становится задача рыночного подхода к новым квалификациям и их целенаправленное продвижение на рынок, который сигнализирует степень использования профессиональных задач разного класса и уровня, а также их соотнесение с компетентностями выпускников по дополнительным профессиональным программам. Это позволяет системе ДПО расширить социальный диалог и партнерские связи с деловым миром, предоставляя обучающимся большую гибкость и больше индивидуальных возможностей развития как в процессе обучения, так и в самой профессии. Здесь следует отметить *единство подходов и принципов*, сохраняющих и наращивающих конкурентоспособность отдельных программ в ДПО, а также *единство в понимании того, какие цели ставятся, что выступает профессиональным и надпрофессиональным ядром образовательных стандартов и дополнительных профессиональных программ, какие компетенции должны быть сформированы* [1, с. 9-10]. Такая постановка вопроса требует своего развертывания, что будет представлено в последующих исследовательских материалах по проблемам развития ДПО.

Надо отметить, что компетенция – не бесппроблемное явление в контексте классической образовательной культуры России. Расширение понятия «компетенция» – как всей целокупности влияющих на результат обучения факторов (психофизиологических, психологических, знаниевых/содержательных, деятельностных и др.)<sup>2</sup> – позволило включить в это понятие и сами знания, умения, интеллектуальные и собственно личностные качества субъекта обучения, определив эту целокупность и дифференцировав ее на универсальные (общекультурные), профессиональные, общепрофессиональные и специальные компетенции с их дескрипторами «знать», «уметь», «владеть», «быть способным». В силу

---

<sup>2</sup> См., например, Л.М. и С.М. Спенсер, 2003.

этого произошла унификация и абсолютизация понятия «компетенция» и, соответственно, трактовки компетентного подхода как результативно-целевой основы развития и формирования разноуровневых и разнопорядковых компетенций.

Тем не менее, компетентностная основа ДПО и ее привлекательность заключаются в том, что в дополнительных профессиональных программах данного уровня должны быть заложены основы как для последующего углубления научной составляющей, так и для профессиональной деятельности, предоставляющие широкие возможности для дальнейшего развития и необходимой динамики в профессиональном плане. Это нацеливает не только на конкретные профессионально-практические исполнительские навыки или специализацию, но и на *выработку у обучающихся способности к продолжению образования, а также к созданию достаточной базы для обучения в течение всей жизни*. Это требует сделать общесистемный сдвиг дополнительного профессионального образования в сторону запросов экономики и рынка труда, усиливая его личностную и социальную составляющие.

В то же время сам по себе компетентностный подход не обладает магическим свойством модернизации системы ДПО и повышения его качества и конкурентоспособности. Он (компетентностный подход) все более порождает новые структурные процессы и является их логическим результатом, о чем свидетельствует европейский опыт. Так, введение в структуру непрерывного образования уровневого образования и ДПО расширяет возможности наших граждан:

- продолжение образования (углубление или специализация по выбору);
- выход на рынок труда с возможностями организации новой профессиональной деятельности в смежных областях;
- поступление на работу на должности повышенного уровня и пр.

Все это является важным для дополнительных профессиональных программ, поэтому следует учитывать алгоритм (этапы) формирования этапов обучения на данном уровне:

1. Определение потребностей обучающихся с учетом требований современного рынка труда.
2. Описание академических и профессиональных направленностей или профилей.
3. Идентификация результатов обучения.
4. Адаптация профессиональных компетенций в программах ДПО.
5. Разработка модулей, организационных форм, оценочного инструментария.

6. Выработка процедур и способов обеспечения качества (непрерывное наблюдение, оценивание, корректировка и пр.).

7. Составление целевых модулей (учет предварительных знаний и навыков, планирование алгоритма освоения профессиональных компетенций, соотнесение с уровнем – дескрипторы, квалификационные рамки, формы контроля, методы преподавания и учения, образовательная среда, трудозатраты обучающихся и пр.).

Рассмотрение, таким образом, вопроса компетентного подхода в контексте развития ДПО, компетенций и квалификаций (как основу изменения целей образования на уровне ДПО) показывает, что все это выступает *ядром нормы качества образования и его стандартов*.

Особенно хочется отметить востребованность в новых условиях методов анализа рынка труда о потребности в разработке методов *моделирования профессиональной деятельности*, с помощью которых выявляются предметная и функциональная стороны труда на обозримый прогнозируемый период. На их основе разрабатывается система требований к профессиональному облику *совокупного* специалиста. Результаты же образования выступают важнейшим структурным элементом прозрачности ДПО.

Одной из основных стратегических составляющих компетентного подхода в ДПО являются дополнительные профессиональные программы. Однако их разработка и реализация на компетентной основе представляет в настоящее время достаточно сложную и многоаспектную проблему современного образования. В том числе и потому, что само понятие «качество образования» приобретает новый смысл. Оно трактуется уже не только как «мера полезности», но и как форма организации учебного процесса, позволяющая реализовать комплекс программ как систему, обеспечивающую выполнение требований всех заинтересованных сторон. Такая новая трактовка подтверждается, например, и содержанием доклада Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации до 2020 года». В этом документе задачи повышения качества деятельности образовательных учреждений ДПО связываются с необходимостью перехода от управления образовательными учреждениями к управлению основными и дополнительными профессиональными программами. А в качестве такого управления предлагается организация их экспертизы разными субъектами в сфере контроля и оценки качества, что требует отдельного рассмотрения.

Если говорить о соотнесении профессионального образования компетентной и традиционной ориентаций, то их сравнение показывает ряд отличий. Данное сравнение представлено в следующем виде.

Таблица 1

<i>Компетентностная ориентация</i>	<i>Традиционная ориентация</i>
1. Проектирование результата (цели, задачи, релевантные критерии оценок; измеряемость; устойчивость) 2. Вариативность длительности (гибкие требования для каждого; учет индивидуального «ритма» обучения в соответствии с требованиями производства) 3. Оценка, соответствующая критериям качества <sup>3</sup> , разработанным работодателем 4. Измерение базируется на заданном профессиональном стандарте при однозначных критериях	1. Вариативность (глубина темы) 2. Результаты различаются у различных обучающихся (их групп) 3. Заданность длительности (независимо от индивидуальной «размерности учебного шага») 4. Оценка, соответствующая норме образовательного стандарта 5. Оцениваются знания, но не возможности и достижения [7, с. 74].

Компетентностный подход, таким образом, в контексте применения к системе ДПО, позволяет:

- перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания на практике;
- положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых профессиональных задач [6];
- поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса на уровне освоения программ дополнительного профессионального образования;
- увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда;
- ориентировать обучающихся по программам ДПО на разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций и т.д.

То есть компетенцию выпускника ДПО можно рассматривать как контекстную целесообразность, контекстное творчество, контекстно-ролевую самоорганизацию, самоуправление, самооценивание, саморегулирование, самокоррекцию, самопозиционирование и пр.

Таким образом, вступая в период неизбежных изменений в системе дополнительного профессионального образования, а также в новые условия труда для осуществления профессиональной карьеры,

<sup>3</sup> Критерии качества – признаки степени соответствия качества (как результата, как процесса, как системы) установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам

когда просто обязательным становится обучение и подготовка в течение всей жизни, все заинтересованные стороны, в частности обучающиеся и общество, запрашивают такую систему образования, которая обеспечивала бы наилучшие возможности для максимальной самореализации.

В этой связи дополнительное профессиональное образование в основном ориентировано на увеличение практической значимости в противоположность академической ценности программ ДПО, что обусловлено принятием их компетентностной ориентации. Это, в свою очередь, меняет освоение методик преподавания, централизованных на диверсификации траекторий обучения, сопровождающееся появлением большей гибкости и расширением возможностей в связи с уплотнением содержания образования на уровне образовательных программ дополнительного профессионального образования.

**Второй план.** Качество образования в контексте реформирования ДПО

Проблема качества в образовании является сквозной и «признается центральной задачей Европейского пространства высшего образования» [9, с. 4]. В ее основу легли документы Проекта Tuning, а именно «Повышение качества на программном уровне: подход проекта Tuning» (Quality enhancement at programme level: The Tuning approach), «Подходы к преподаванию, учению и оцениванию в уровневых программах, основанных на компетенциях» (Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes) и т.д. Инструментарий и подходы Проекта Tuning вполне применимы и к образовательным организациям ДПО, призванных контролировать, оценивать и повышать качество своих собственных программ. Уточним также, что качество нацелено на разработку и использование внутренних инструментов качества, измеряющих его независимо и справедливо [5]. Они (инструменты) воплощаются в прозрачных процедурах, охватывающих разные сферы, и ориентированы на действие с учетом перспектив разных групп участников (обучающихся, преподавателей, государственных, общественно-профессиональных организаций, аккредитационных агентств и т.д.). Поэтому обеспечение качества стало основным вызовом для ДПО, которое должно быть способным к развитию сильной *внутренней культуры качества*.

Данный подход справедливо ставит вопрос: что значит «качество» на уровне ДПО и как оно должно быть обеспечено?

В этом вопросе мы опираемся на политику качества «двух движений» - сверху – вниз и снизу-вверх (см. табл. 2).



Таблица 2

<i>Политика качества «сверху – вниз»</i>	<i>Политика качества «снизу – вверх»</i>
Механизм развития и корректировки законодательно-нормативной базы (ФГОС – источников компетентностных моделей)	Механизм внутреннего мониторинга качества образования (качество обучения, качество результатов, качество кадрового, научно-исследовательского потенциалов, качество образовательных технологий, ФОС и т. д.)
Механизм конкурсов на премию по качеству Правительства Российской Федерации	Механизм разработки «политики качества» со стороны руководителей образовательных организаций
Механизм мониторинга качества образования	Механизм организации и совершенствования систем управления качеством в образовательных организациях: - разработки и внедрения «систем управления качеством» («систем качества») на основе концепции и методологии международных стандартов; - разработки и внедрения «систем всеобщего управления качеством» на основе концепции и методологии всеобщего управления качеством (Total Quality Management); - на базе комбинированного варианта – синтеза подходов по ИСО и по концепции «всеобщего управления качеством»; - отечественная теория оргпроектирования)
Механизм организации и стимулирования внедрения «систем управления качеством» в образовательных организациях (ОО)	
Механизм развития и совершенствования «института» лицензирования, аттестации и аккредитации	
Механизм сертификации систем управления качеством в образовательных организациях	
Механизм общественной экспертизы качества образовательной деятельности	
Механизм государственной аттестации выпускников ОО и т. д.	

С теоретической точки зрения сигналы, полученные с помощью обратной связи в рамках политики качества «двух движений», вызывают структурные модификации на уровне программ ДПО и влияют на всю систему действий (организации), осуществляющихся в ходе образовательного процесса. Поэтому многие авторы исследуют «зоны амбивалентности», имея в виду, что реализация различных действий и инициатив, направленных на качество, сопровождается трениями и конфликтами. К таким «зонам амбивалентности» относятся:

1. Сосредоточенность на управлении против партнер-ориентированных стратегий.
2. Парадигмы оценивания: ориентация на контроль против ориентации на развитие.
3. Стандартизация против инновации.

4. Внутреннее против внешнего.

В статье С. Райхерт [8], размещенной на соответствующем сайте, Болонский процесс интерпретируется как процесс совершенствования качества. В этом смысле он характеризуется акцентами: 1) на международной читаемости программных структур и систем обеспечения качества; 2) более тесном сотрудничестве при одновременном усилении конкуренции; 3) бо́льшем внимании вузов к международному аспекту и лучшему зарубежному опыту (совершенствовании качества за счет более широкого и глубокого сравнения); 4) взаимном доверии к обеспечению качества и признании деятельности агентств по обеспечению качества; 5) повышении качества преподавания; 6) переходе к обучению и преподаванию, базирующихся на результатах и центрированных на обучающемся как новом принципе структурирования образовательных программ, более целостном подходе к преподаванию; 7) возрастании внимания в программах ДПО к качеству подготовки.

Таким образом, нарастает тревога за качество ДПО и его обеспечения высокими нормами в условиях быстро меняющихся ситуаций на рынке труда и образовательном рынке. Процедуры обеспечения качества образования испытывают все большее развитие в ходе Болонских реформ и компетентностного подхода, когда начался аккредитационный бум, а задачи, процедуры, инструменты, механизмы обеспечения качества находятся сегодня в *прогрессивной ядре реформирования и модернизации* политики в сфере высшего образования (усиливается внимание к современным образовательным технологиям, получает все большее распространение «обучение на основе проблематики» и «обучение на основе проектов», при котором создается учебная среда, ориентированная на проект и сфокусированная на проекте и пр.). Это, по существу, знаменует собой переход дидактики к более продвинутому гносеологическому подходу:

- а) переход к многомодельным, многовариантным и многообразным учебным средам;
- б) перенастройка институциональных структур и форм;
- в) изменение организационных основ (постепенная замена существующей модели концентрированного образования в течение ограниченного периода жизни человека на нелинейные (асинхронные) модели);
- г) корректировка учебных (образовательных) программ;
- д) проектирование моделей и форм организации занятий с утверждением парадигмы образования, центрированного на обучаемом, и использованием модульных технологий в качестве новых организационных рамок;

е) установление связей ДПО со всеми компонентами образовательной системы и пр.

Таким образом, должна формироваться внутренняя культура качества на основе эффективных процедур, к одной из которых относится мониторинг (оценка собственной деятельности) как на уровне обучающегося, так и на уровне дополнительных профессиональных программ и самой организации.

**Третий план.** Новый тип программы ДПО и особенности ее построения

Различные подходы к построению образовательных моделей выпускников разных уровней образования с позиций компетентностного подхода, который в последнее время является ведущим методологическим принципом исследований, выявляет системообразующий фактор для отбора содержания образования, а также форм и технологий его реализации в образовательном процессе – *модель выпускника ДПО как совместный социально-профессионально-педагогический проект* с участием максимально возможного числа заинтересованных сторон.

Не меньшее внимание отечественных разработчиков образовательных стандартов и программ заслуживают образцы европейской практики формирования результатов обучения на основе дескрипторов уровня обучения, которые соотносятся с методами оценки (совместно они должны позволить проведение процедур оценивания). Причем и те и другие оказывают определяющее воздействие на планирование результата обучения (модуля, цикла, учебной дисциплины). Следует принять к сведению взаимовлияние методов оценки и результатов обучения (они находятся в теснейшей дидактико-диалектической связи). Дескрипторы уровня приводятся в соответствие с направлением (специальностью). Принято считать, что результаты не должны касаться содержания образования, но облегчают связь с профилем и профессией. Использование дескрипторов в программах ДПО обеспечивает большую прозрачность, облегчение признания, лучшую информированность и ориентированность на обучающихся, прикладной характер учебных планов, более высокие характеристики в обеспечении качества.

Дополнительная профессиональная программа (ДПП) – это не только и не столько совокупность документов, сколько *процесс*, определяющий цели, содержание, формы, условия и технологии взаимодействия участников образовательного процесса с рынком труда. Именно поэтому ДПП рассматривается нами как объект проектирования, осуществляемый командой заинтересованных сторон. Исходя из этого, нами сделан акцент на разработке и предложении профессиональному и академическому сообществу некоторых *процедур*,

*механизмов, инструментов* осуществления различных этапов *создания ДПП как проекта*. В этой связи предлагаемые инструменты базируются не только на научных данных, закономерностях проектирования, управления, педагогики и психологии, но и на анализе лучшей практики разных образовательных учреждений, как в стране, так и за рубежом. В нашем понимании дополнительная профессиональная программа есть прогрессивное следствие развития основной образовательной программы (ООП), построенной на новых методологических основаниях, сущностными характеристиками которой являются:

- выдвижение реальных, конкретных и контролируемых целей, обеспечивающих высокий уровень общей подготовленности обучающихся (слушателей) на предыдущих уровнях подготовки на совокупной базе профессионально-личностных компетенций;
- комплексность и целостность отдельных компонентов программы, обеспечивающих ей признаки *многоуровневой системы*, целью которой является планирование, оптимальная реализация и проверка результатов обучения (компетенций);
- адекватность форм, методов и средств организации учебного процесса, обеспечивающих реализацию *социально-профессионального заказа*, нашедшего отражение в профессиональном стандарте;
- наличие эффективного инструментария для текущего и итогового контроля и оценки достижений обучающихся, включение рефлексивной оценки в качестве существенного элемента программы;
- высокая степень открытости, предполагающая не директивный характер целеполагания и планирования образовательного процесса, а свободный выбор альтернативных методов и форм организации образовательного процесса.

Выделенные таким образом *сущностные характеристики* дополнительной профессиональной программы могут являться основополагающими. Данный контекст рассмотрения ДПП отражает современные важные тенденции в решении задач подготовки кадров – будущих конкурентоспособных и мобильных специалистов в разных областях жизнедеятельности как активных созидателей труда при соблюдении и гармонизации интересов общества, нравственного и физического здоровья, социализации, формировании гражданственности. Это позволяет утверждать, что *дополнительная профессиональная программа является нормативно-управленческим документом, который, с одной стороны, определяет содержание образования соответствующего уровня и направленности, а с другой - характеризует специфику содержания образования и особенности учебного процесса. Кроме этого, в ней отражается и проявляется социокультурная ориентация, обеспечивающая соотнесение достижения высокого уровня профессиональной грамотности*

*обучающегося с требованиями работодателей, потребностями рынка труда и обеспечении конкурентоспособности.* В конечном счете ориентация на результаты обучения как на исходную установку при определении качества касается как конкретных отдельных элементов ДПП, так и программы в целом. Это касается и системного уровня – положения ДПП раскрывают возможности каждого «в течение жизни осмысленно продвигаться и интегрировать полученные ранее результаты путем формального, неформального и информального обучения» [2, с. 31].

Программа ДПО также подразумевает непрерывный анализ потребностей в программах обучения, в подготовке и переподготовке кадров и требует методов адекватного признания трудового опыта. Поэтому программа ДПО должна приспособить свои структуры и механизмы к новым потребностям или создать новые формы образования на основе таких критериев, как гибкость, соответствие потребностям в области занятости, учет неоднозначности контекстов и контингента. В статье 17 Всемирной Декларации о высшем образовании для XXI века говорится о том, что «партнерство на основе общих интересов, взаимного уважения и доверия должно быть основным методом обновления высшего образования» [3, с. 17], что справедливо транслируется на ДПО.

### **Список литературы**

1. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. 379 с. С.9-10 –В.Б.
2. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. 379 с.
3. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры: Всемир. конф. по высшему образованию / ЮНЕСКО. Париж, 1998.
4. Оскарссон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зантворта. Проект Тасис ДЕЛФИ. М., 2001.
5. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. 3-е изд. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 95 с.
6. Хофманн Х.-Г. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения и непрерывного профессионального образования и обучения на пороге «Общества знаний»: (Новые задачи социального партнерства и социального диалога) // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зантворта. Проект Тасис ДЕЛФИ. М., 2001.
7. Berufliche Kompetenzentwicklung. Bulletin. Berlin. August 1999. 4'99.

8. Dr. Reichert S. Looking back – looking forward: Quality Assurance and the Bologna Process.
9. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005.

## **STUDY MAJOR TRENDS DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT COMPETENCE APPROACH**

**R. N. Azarova, V. L. Petrov**

National University of Science and Technology "MISIS"

The article describes the main aspects of the development of the system of additional vocational training in the new circumstances and taking into account the requirements of regulatory support of the education system of the country. Formulate the conceptual approach of using the competency approach in other professional programs.

***Keywords:** the additional professional education (APE), competence approach, an educational program descriptions, quality of education, designing programs.*

*Об авторах:*

АЗАРОВА Раиса Николаевна – профессор, доктор педагогических наук, Национально-исследовательский технологический университет «МИСИС», председатель правления международного общественного учреждения по независимой оценке, аккредитации и сертификации качества в сфере образования, e-mail: azarova56@mail.ru

ПЕТРОВ Вадим Леонидович – профессор, доктор технических наук, проректор, Национально-исследовательский технологический университет «МИСИС», e-mail: umo@msmu.ru