

результатов обучения на компоненты, процессы получения результата, с пассивного ответа на заданный вопрос на активное конструирование содержания ответа, с оценки отдельных, изолированных умений на игнорированную и междисциплинарную оценку.

В контроле значительно усилилось внимание к метапознанию, предполагающему формирование межпредметных знаний, умений переноса знаний из одного предмета в другой и общеучебных умений. При оценивании результатов обучения изменился контекст расшифровки понятий «знающий» и «умеющий». Вместо прежнего приоритета фактологии и алгоритмических умений на первое место вышли умения применять знания в нестандартных или практических ситуациях.

В современном контроле измерения стали органической частью образовательного процесса, важнейшим средством получения информации, широко используемой в управлении качеством образования. На фоне постоянно растущей роли тестов пришло осознание ограниченности количественных методов, благодаря чему в педагогическом контроле стала развиваться так называемая смешанная методология, строящаяся на сочетании количественных и качественных оценок. Соответственно появилось новое поколение измерителей, обеспечивающих вместе с традиционными средствами контроля многомерные, аутентичные оценки. Приоритет статических оценок, фиксирующих уровень подготовленности обучающихся в момент контроля, сменился в последнее время преобладанием динамического анализа изменений качества подготовленности субъектов обучения, основанного на повсеместно разрабатываемых и внедряемых системах мониторинга качества образования.

Список использованных источников:

1. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009.
2. Унт, И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М., 1990.

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

Е.И. Горанская

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Вопрос о готовности выпускника продемонстрировать знания и умения на практике является одним из наиболее важных в контексте оценки результативности полученного образования и готовности проявлять профессиональную компетентность и профессиональную мобильность по окончании учебного заведения. Уровень развития компетенций определяет адекватность специалиста в условиях его профессионального становления наряду с личностными

характеристиками, которые, в свою очередь, обуславливают выбор определенной профессиональной мобильности. Данное обстоятельство касается специалистов любой сферы, однако представителям интеллектуальных профессий приходится функционировать в условиях непрекращающегося обновления теоретической базы знаний на фоне чуть более медленного процесса усовершенствования практических навыков.

Нами было проведено комплексное исследование профессиональной мобильности педагога, в котором приняли участие 309 респондентов: 169 выпускников педагогических и 140 выпускников непедагогических вузов (262 женщины и 47 мужчин в возрасте от 20 до 69 лет). Личностные особенности педагогов и их профессиональную направленность мы изучали при помощи «Дифференциально-диагностического опросника» Е.А. Климова [2], «Личностного теста» Дж. Баррета [1] и анкеты для ранжирования компетенций, разработанной в 2001 году в рамках проекта TUNING [3]. Испытуемые были объединены в три группы: интерпрофессионально мобильные (меняют профессию), интрапрофессионально мобильные (выбирают карьерный рост) и профессионально стабильные педагоги. Для подтверждения значимости полученных результатов применялся дисперсионный анализ с последующим использованием апостериорного критерия Дункана.

Рассмотрим структуру компетенций педагога. Для деления компетенций на группы использовался агломеративный кластерный анализ. В качестве метода объединения был взят метод Уорда, поскольку его использование позволяет получить наиболее компактные круглые кластеры, и он рекомендован для социальных наук. В качестве метрики, то есть определения меры расстояния между компетенциями, использовался 1-г Пирсона.

В результате проведения указанной процедуры были выделены 6 кластеров компетенций: 3 кластера по 6 переменных и 3 кластера по 3, 4 и 5 переменных соответственно.

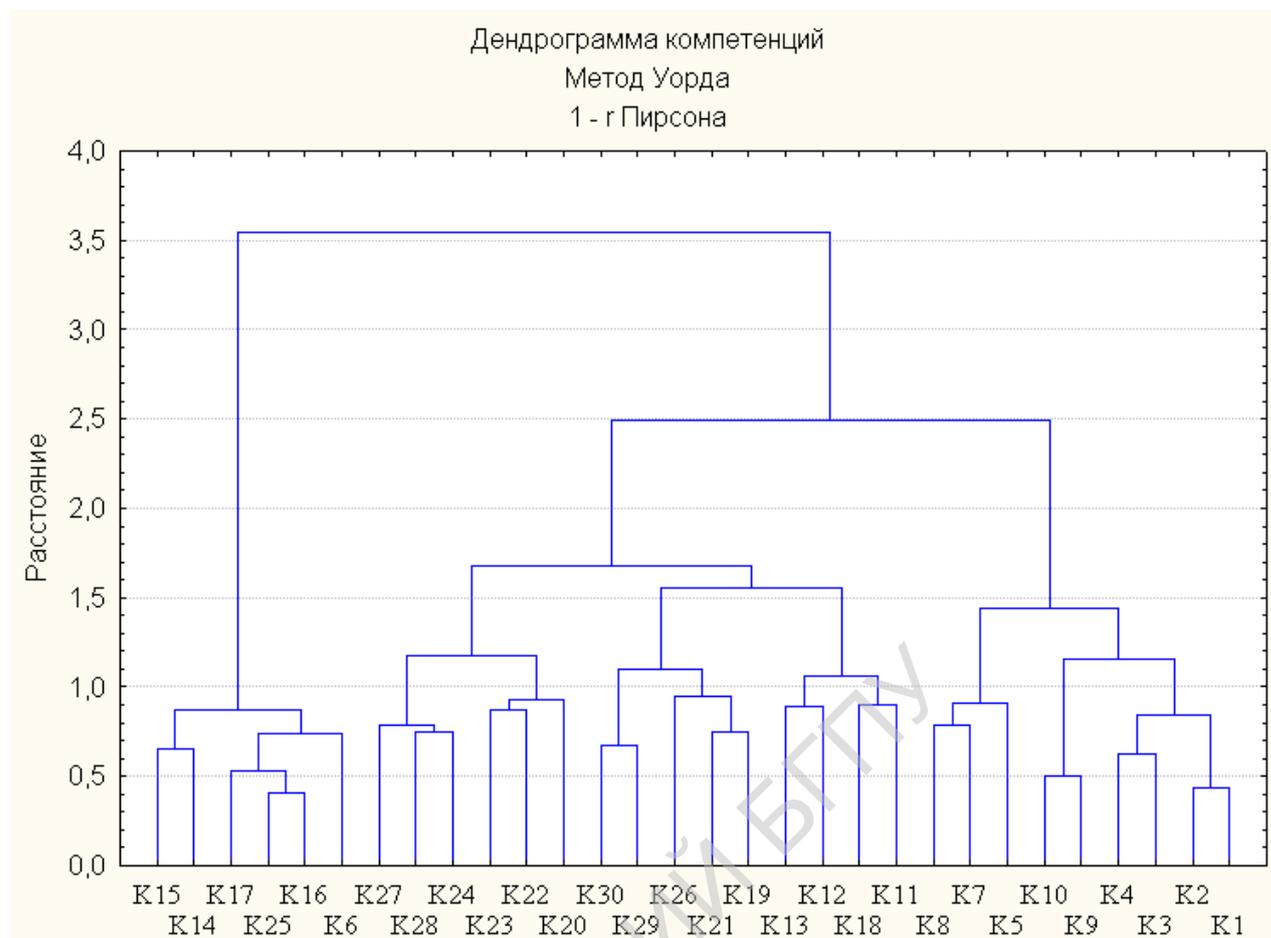


Рисунок – «Дерево» компетенций педагогов

Первый кластер является уникальным в отношении представленности в нем компетенций из всех трех групп, выделенных в рамках проекта TUNING: инструментальных, межличностных и системных. Способность работать в междисциплинарной команде (K14), общаться со специалистами из других областей (K15), работать в международной среде (K17) и принимать различия и мультикультурность (K16) относятся к группе межличностных компетенций, знание второго языка (K6) – к группе инструментальных, а понимание культур и обычаев других стран (K25) – к группе системных компетенций. При этом понимание культур и обычаев других стран (K25), принятие различий и мультикультурности (K16) образуют пару и демонстрируют свою близость со способностью работать в международной среде (K17). Указанная триада объединяется со знанием второго языка (K6) и только после этого, на более высоком уровне, взаимодействует с парой способностей: работать в междисциплинарной команде (K14) и общаться со специалистами из других областей (K15).

Компетенции следующего кластера объединены в две равные группы. В одну из них вошли такие компетенции, как лидерство (K24), инициативность и предпринимательский дух (K28) (являются более близкими друг к другу), а также

разработка и управление проектами (K27). Вторую группу составили способности порождать новые идеи (креативность) (K23) и адаптироваться к новым ситуациям (K22), которые выступили как диада, а также наличие исследовательских навыков (K20). Все компетенции, вошедшие в данный кластер, являются системными с точки зрения подхода TUNING.

Структура третьего кластера представлена также двумя основными группами компетенций: забота о качестве (K29) объединилась со стремлением к успеху (K30), а более близкие друг к другу способности учиться (K21) и применять знания на практике (K19) – со способностью работать самостоятельно (K26). Данные компетенции, как и компетенции предыдущего кластера, входят в блок системных компетенций.

Четвертый кластер представлен диадами исключительно межличностных компетенций: развитыми навыками межличностных отношений (K13) в единстве с умением работать в команде (K12) и приверженностью этическим ценностям (K18) в купе со способностью к критике и самокритике (K11).

Пятый из выделенных нами кластеров компетенций наряду с шестым вобрал в себя только инструментальные компетенции, предложенные в рамках проекта TUNING. Он является самым малочисленным по составу и включает только три компетенции, а именно: навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников) (K8), что сегодня неотделимо от наличия элементарных навыков работы с компьютером (K7), а также примыкающая к ним компетенция, отражающая письменную и устную коммуникацию на родном языке (K5).

Двухуровневую структуру шестого кластера можно охарактеризовать следующим образом. Первый уровень составили две группы по две компетенции в каждой. Так, тщательная подготовка по основам профессиональных знаний (K4) присоединена к базовым знаниям в различных областях (K3), а способность к организации и планированию (K2) – к способности к анализу и синтезу (K1). На втором, более высоком, уровне к данному квартету примыкает диада компетенций, в которую вошли принятие решений (K10) и решение проблем (K9).

Таким образом, наличие всех шести кластеров является весьма логичным как с точки зрения количества, так и с точки зрения сущности входящих в них компетенций. Данная структуризация тридцати компетенций, выделенных в рамках проекта TUNING и объединенных специалистами Евросоюза в три основных блока (инструментальные, межличностные и системные компетенции), позволит упростить процесс их ранжирования без ущерба для качества исследования. Результаты

исследования структуры компетенций педагога представляют непосредственный интерес для специалистов в области психологии образования в целом и педагогического образования в частности.

Список использованных источников:

1. Баррет, Дж. Протестируйте себя: способности, личность, мотивация, карьера: / Джим Баррет. – СПб.: Питер, 2004.
2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е.А. Климов. – 2-е изд., исправл. – М.: Академия, 2005.
3. Лобанов, А. П. Профессиональная мобильность и профессиональная компетентность педагогов / А. П. Лобанов, Е. И. Горанская // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – №7 (93). – С.25-31.

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Т.Б. Гребенюк,
Российский государственный университет имени И. Канта*

Относительно понятий «компетенция» и «компетентность» имеется немало суждений в научных источниках, и до сих пор единство в понимании учеными рассматриваемых явлений не достигнуто. Поэтому позволим себе выразить собственное мнение.

Компетенция – это характеристика требований к человеку, которые позволят стать ему компетентным в определенном виде деятельности. Именно деятельность диктует требования к человеку, её осуществляющему. В соответствии с теорией деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков и др.) её структура в качестве основных компонентов включает цель, мотив, средства и результат. Поэтому к человеку предъявляются следующие основные требования: наличие целей, мотивов, заставляющих его быть активным, наличие знаний о предмете деятельности, о способах деятельности, наличие умений действовать с предметом.

С точки зрения деятельностного подхода компетенции как требования можно определить только на основе анализа той деятельности, применительно к которой определяются требования. Компетенции не могут рассматриваться в отрыве от какой-либо деятельности, поэтому они и включают в качестве структурных составляющих знания, умения, важные свойства и качества личности, которые человек реализует в её процессе, и которые являются значимыми для данного её вида.

В теории деятельности Р.Х Шакурова [1; 2] обращается внимание на то, что стимулирующую функцию выполняет не только цель деятельности, но и задачи, которые необходимо человеку решить, чтобы достичь поставленной цели. А поскольку этого элемента в традиционной модели деятельности нет, то трудно объяснить, почему человеку необходимы те или иные умения, способности, тем более, что он может по-своему распорядиться своими знаниями и способностями.