

Педагогическая компетентность как профессионально-личностная характеристика будущего учителя

Макаренко Э.Н.

В настоящее время в условиях смены типа наследования культурно-исторического опыта, при котором каждое новое поколение уже не воспитывается навыками прежних поколений, складывается ситуация префигуративного общества (М. Мид), когда старшие учатся также у молодых. Прежние модели трансляции культуры не срабатывают, а востребованы модели культуропорождающие. В данной ситуации ядром профессиональной компетентности будущего педагога являются уже не знания, умения, навыки (Т. Браже, 2001), а сам опыт творческой деятельности.

Как часто бывает в науке, интерес к проблеме компетенции/компетентности то затихал, то возрождался с новой силой. Активизация внимания исследователей к вопросам теоретического обоснования компетенций и их практического формирования обычно совпадала с кризисными ситуациями в экономике, образовании и культуре. В эти периоды исследовательская мысль концентрировалась на выявлении особых компонентов в структуре личности, которые могли бы позволить ей более комфортно адаптироваться к социальным изменениям, найти внутренние ресурсы для обогащения знаниевого потенциала, модернизации профессиональных умений и мировоззренческих ориентаций.

На основе анализа работ отечественных и зарубежных исследователей (Т. Браже, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, И.А. Колесникова, А.А. Калюжный, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, М.М. Поташник, А.Ф. Присяжная, Н. Розов, Дж. Равен, В.С. Решетько, В.А. Сластенин, Р. Уайт, Н. Хомский, Д. Хаймс) нами было условно выделено несколько этапов становления компетентностного подхода в образовании.

В 70-х годах в Америке формировалось ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) [1]. В его основу было положено, предложенное Н. Хомским (1965) противопоставление понятий «компетенция» (competence) – «употребление» (performance) применительно к теории трансформационных порождающих грамматик [6].

Период с 1960 по 1970 гг. характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность.

Следующий этап (1970-1980 гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность не только в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, в обучении общению.

В СССР в этот период в системно-деятельностной методологии шло формирование модели деятельности специалиста. Сфера содержания образования была окружена сферой деятельностно-технологической, организационной (включённость обучающихся в различные виды и формы внеаудиторной рабо-

ты, практики). Работы Е.С. Смирновой (1984), разработка профиля специалиста (Н.Ф. Талызина, Н.Г. Печенюк, Л.Б. Хихловский (1987).

Очередной этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию был начат в 90-е годы прошлого века. В исследованиях отечественных учёных этого периода начал складываться собственно компетентностный подход в образовании. Понятие «компетентность» начинает рассматриваться в качестве целостной характеристики результата обучения, обуславливающее профессионализм педагогической деятельности учителя и управления педагогическим процессом. Этот результат задаёт логику всего процесса, ориентированного на компетенции (Н.В. Кузьмина, 1990; А.К. Маркова, 1993).

В конце 90-х гг. отечественные исследователи в определение понятия компетентности начинают включать, наряду со знаниевым, действенный компонент. Т.е. на первое место выступает не только декларативное знание (о том, «что»), а процедурное знание (о том, «как»), что даёт возможность выстраивать личностную систему идеальных конструкторов, а не брать их в готовом виде.

В начале XXI века начался новый этап в исследовании категории компетенция/компетентность. В материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В настоящее время учёными выделяются так называемые ключевые (базовые, универсальные) компетенции и конкретные, состоящие из знаний и умений. Первые экстрафункциональны, надпредметны и многомерны, они необходимы для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах и составляют инвариантную часть профессиональных компетенций. Специальные же компетенции помогают осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности [3, с. 71-78].

Компетентностный подход в образовании в последние годы всё больше рассматривается в качестве результативно-целевой основы и означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства [4, с. 138].

В настоящее время отечественными учёными категория компетенция/компетентность стала определяться с акцентом на качества (способности) личности (М.Н. Карапетова, 2000; И.Г. Агапов, С.Е. Шишов, 2002; Г. Селевко, 2004; А.В. Хуторской, 2004; А.Л. Андреев, 2005; И.А. Колесникова, 2005; А.Ф. Присяжная, 2005; В.М. Антипова, К.Ю. Колесина, Г.А. Пахомова, 2006; Т.Е. Исаева, 2006; В.А. Метаева, 2006); как результат и критерии качества подготовки специалиста (И.А. Зимняя); практическое выражение модернизации содержания образования (В.В. Краевский); базовые компоненты педагогической культуры преподавате-

ля (Т.Е. Исаева); как новый подход к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской).

Исследование терминологии показало, что при характеристике категории «компетентность» учёные используют такие понятия, как знание, способность, умение, понимание, навыки, качество, ответственность. Но ни одно из названных выражений компетентностью в отдельности не является, а представляет один из её компонентов. Некоторыми исследователями, а с начала XXI века большинством, в определение понятия «компетентность», включается такой компонент как «опыт» (Н. Хомский, 1965; С.Б. Елканов, 1989; Н.В. Кухарев, 1996; И.Г. Агапов, 2002; О.В. Гайнанова, 2002; М.И. Зубрицкий, 2002; С.Е. Шишов, 2002; В.Н. Введенский, 2003; И.А. Зимняя, 2003; А.В. Хуторской, 2003; Г. Селевко, 2004; Ю.Г. Татур, 2004; И.А. Колесникова, 2005; Г.А. Ларионова, 2005; В.А. Метаева, 2006; Т.Е. Исаева, 2006).

Расширение зоны неопределённости приводит к обогащению категории «опыт» творческой составляющей этой деятельности. Наша позиция такова, что в таком понимании компетентности заложен принцип неалгоритмической деятельности, который требует поиска таких практик работы студента, которые позволили бы им самим конструировать этот опыт творческой деятельности.

Проследив генезис понятия «компетентность», можно заключить, что до настоящего времени в европейском образовательном сообществе нет единого, однозначного её определения. Во всех определениях отражается спонтанно происходящий общесистемный сдвиг образования к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле неопределённости на этапе возрастающей личностной автономии с высокими степенями свободы и обновлёнными смыслами и принципами гуманизма. Становится всё более востребованным само жизнетворчество личности.

Это связано с рядом причин. Во-первых, с изменением социально-профессиональной роли педагога, задача которого состоит не в трансляции знания, а создании учебных условий для того, чтобы студент имел возможность различными способами работать со своим опытом, что позволяет оперировать различными формами знания.

Во-вторых, содержание транслируемого знания всё более теряет свою определенность, а прежде универсальные и всеобщие формы обнаруживают свою частичность и историчность.

В-третьих, причина состоит и в том, что, компетентность не только отражает способность личности использовать полученные знания, имеющиеся умения, известные способы деятельности, но и свидетельствует о её способности создавать новые смыслы, информацию, объекты действительности в процессе непрерывного личностного самосовершенствования.

Новый вектор в понимании самой компетентности, её сути и составляющих, с одной стороны, даёт философия конструктивизма (М. Фуко), рассматривающая преодоление «пределов», устанавливаемых диктатом разума, т.е. выход за ту границу, за которой теряют значение базовые оппозиции, ценности и смыслы, и анализируются техники себя, с помощью которых сами люди пре-

вращают себя в субъект опыта творчества. С другой - рассмотрение компетенции/компетентности как диспозиции самоорганизации (Эрпенбек), учитывая то обстоятельство, что проблемные решения и действия принимаются и реализуются в комплексных, динамичных системах, таких, как большинство современных предприятий и организаций.

На основании вышеизложенного мы можем представить структуру профессиональной компетентности, ядром которой является опыт творческой деятельности, состоящий из когнитивного, практического и аффективного компонентов.

Аффективный компонент является одним из первичных факторов формирования профессиональной компетентности, детерминирующий последующие его характеристики, и представлен разнообразными чувствами, выступающими то как «выразители» его отношений к людям, то как «опора» его сознательных отношений, то как регуляторы его внутренних трудностей и противоречий (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Торхова) [5].

В практическом компоненте опыта творческой деятельности мы выделяем конкретные действия педагога, которые являются инструментарием, опосредующим взаимодействие между субъектами педагогического процесса, субъекта со средствами образования и образовательной средой. Когда учитель с учётом своих индивидуальных особенностей начинает искать наиболее приемлемые для себя пути, способы, механизмы, происходит накопление опыта переживания успеха в труде, в результате чего у учителя формируется направленность на ту часть условий, средств, технологий и т.д. деятельности, которая наиболее благоприятна для его самореализации в профессии [5].

Когнитивный (от лат. – *cognitio* - знание, познание) компонент отражает все мыслительные аспекты творческой педагогической деятельности: стратегии и тактики, модели, планирование, оценки ситуаций. Данный компонент является высшим уровнем адаптации субъекта к требованиям творческой деятельности. Когнитивный компонент во всей полноте проявляется в целенаправленном создании учителем собственной системы работы.

Развитие у будущего учителя данных структурных компонентов является основой формирования его компетентности. А результатом сформированности профессиональной компетентности является обеспечение будущего педагога возможностью удовлетворения его потребностей: в средствах существования (за счёт стабильного высокого заработка); в самореализации (своих профессиональных и личностных качеств за счёт свободы выбора своего рабочего места); в безопасности (за счёт уверенности в своей востребованности как специалиста); в профессиональном общении и признании (за счёт высокого профессионального статуса); в профессиональном и личностном развитии и росте (за счёт постоянного усиления своих конкурентных преимуществ). На основе динамической системы потребностей и опыта творческой деятельности субъект формирует определённые и относительно устойчивые диспозиции к восприятию и способу действий в различных конкретных ситуациях, а формирование новых потребностей, интересов и диспозиций стимулирует творческое, нестандартное

ное поведение и формы активности, «выход» за рамки жёстких ролевых предписаний, возможный лишь при условии развитого самосознания.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34 - 42.
2. Исаева, Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т.Е. Исаева // Педагогика. - 2006. - № 9. - С. 55 - 60.
3. Присяжная, А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А.Ф. Присяжная // Педагогика. - 2005. - № 5. - С. 71 - 78.
4. Селевко, Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. - 2004. - № 4. - С. 138 - 143.
5. Торхова, А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: монография. - М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова. - М., 2005. - 265 с.
6. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. - М., 1972. - Вып. 1. - 260 с.

Совершенствование качества образования с использованием международных стандартов ISO 9000 в русле акмеологии

Мальцевич Н.В.

Основина Л.Г.

Белехова Л.Д.

В настоящее время в высшем образовании наблюдается устойчивая тенденция обеспечения его качества. Кроме того, образование должно быть таким, чтобы в психологическом плане вызывать у преподавателей и студентов стремление к сравнению достижений с мировыми, а также знать, уметь и делать гораздо лучше [1], возможность использования в настоящее время современных информационных технологий позволяет получить необходимую информацию в сжатые сроки. Кроме того, в процессе образования используются в настоящее время инновационные технологии.

Термин «инновация» был введен в научную терминологию австралийским экономистом И. Шумпетером, описывавшим использование новых комбинаций существующих производительных сил для решения коммерческих задач и видевшим в инновационной деятельности основу для развития экономических систем [2].

Международными стандартами инновации определяются как конечный результат действий, получивших воплощение в виде новых или усовершенствованных продуктов, продвигаемых на рынке, технологических процессов, используемых в практической деятельности, либо новых подходах к социальным услугам [3].