

УДК 378:373:371

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

¹Елагина В.С., ¹Немудрая Е.Ю., ²Балакина Л.Л.

¹Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск;

²Горно-Алтайский государственный университет, Горно-Алтайск, e-mail: V_275@mail.ru

Рассматриваются проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности в педагогическом вузе в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения. Раскрываются сущность, содержание и компонентный состав профессионально-педагогической компетентности, приводятся результаты анализа анкетирования студентов, описываются признаки компетентности и особенности ее формирования на современном этапе развития высшего профессионального образования. Предлагается вариант системы формирования профессионально-педагогической компетентности студентов в рамках их подготовки в вузе.

Ключевые слова: компетентность, профессионально-педагогическая компетентность, образовательный стандарт

FORMATION OF VOCATIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATION STANDARDS THIRD GENERATION

¹Elagina V.S., ¹Nemudraja E.J., ²Balakina L.L.

¹Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk;

²Gorno-Altajsk, Republic Altai, e-mail: V_275@mail.ru

The problems of formation of professional and pedagogical competence in a pedagogical institute in the implementation of the federal state educational standards of the third generation. The essence, content and component composition of professional and pedagogical competence, the results of the analysis of questionnaires of students, described by the signs of competence, and especially its formation at the present stage of development of higher education. The variant of the formation of professional and pedagogical competence of students in their preparation in high school.

Keywords: competence, professionalno-pedagogical competence, the educational standard

Образование в России переживает сложный период, характеризующийся резким ростом темпов сменяемости и обновления знаний, изменениями основополагающих подходов и принципов образования, проявлением у обучающихся отрицательной мотивации к обучению, поиском нового содержания и инновационных технологий, соответствующих современному уровню развития науки.

Основополагающим принципом построения образовательного процесса в школе является ориентация на развитие личности учащегося, вооружение его способами действий, позволяющих продуктивно учиться, реализовывать свои образовательные потребности, познавательные интересы и будущие профессиональные запросы. Поэтому в качестве основной задачи школы выдвигается задача организации образовательной среды, способствующей развитию личностной сущности ученика. Необходимость реализации этой задачи привела к разработке Федеральных образовательных стандартов второго поколения.

Требования к условиям реализации Федерального государственного образователь-

ного стандарта (ФГОС) второго поколения представляют собой систему нормативов и регламентов, необходимых для обеспечения реализации основных образовательных программ и достижения планируемых результатов образования. Они дифференцированы по видам ресурсов, каждый из которых решает задачу обеспечения учебной деятельности школьников, образовательной (профессиональной) деятельности учителей школы и управленческой деятельности администраторов.

Следует отметить, что наиболее уязвимой стороной введения ФГОС в общеобразовательную школу представляется подготовка учителя, формирование его философской и педагогической позиции, методологической, дидактической, коммуникативной, методической и других компетенций. Работая по стандартам второго поколения, учитель должен осуществить переход от традиционных технологий к технологиям развивающего, личностно ориентированного обучения, использовать технологии уровневой дифференциации, обучения на основе компетентностного подхода, «учебных ситуаций», проектной

и исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные методы и активные формы обучения.

В 2011 году начнется массовый переход на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС-3), разработанные в соответствии с Комплексом мероприятий по реализации приоритетных направлений развития системы образования Российской Федерации на период до 2010 года и Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы. Он связан с социально-экономическими преобразованиями, происходящими в мире и в нашей стране.

В Концепции модернизации российского образования отмечается важность подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, компетентные, высоко нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны. Система российского образования должна быть ориентирована на формирование у специалиста потребности в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, закреплении и превращении их в компетенции.

Согласно Болонскому соглашению, во всех образовательных программах стран-участниц должны быть единые требования к уровню сформированности профессиональных компетенций, единое понимание их содержания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте определены основные группы профессионально-педагогических компетенций:

1) общекультурные компетенции, включающие способности к обобщению, восприятию информации, постановке цели и выбору путей их достижения, понимание значения культуры как формы человеческого существования, использование знаний научной картины мира в образовательной и профессиональной деятельности, умение анализировать мировоззренческие, соци-

альные и личностно-значимые философские проблемы, готовность к работе в коллективе;

2) общепрофессиональные компетенции, предполагающие осознание студентом социальной значимости своей будущей профессии, умения использовать систематизированные теоретические знания гуманитарных, социальных, экономических наук при решении социальных и профессиональных задач, владение современными видами коммуникаций;

3) профессиональные компетенции, включающие умения реализовать образовательные программы, применять современные технологии и методики обучения и воспитания;

4) компетенции в области культурно-просветительской деятельности, включающие способности к взаимодействию с участниками культурно-просветительской деятельности, использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности. Обобщая известные нам подходы к определению и сущности понятий компетенция и компетентность, а также набор компетенций, определенных ФГОС для образовательных учреждений высшего профессионального образования, мы обратились к проблеме становления педагогической компетентности и вышли на определение этого понятия.

До сих пор не существует единства в понимании сущности терминов «компетенция» и «компетентность», они либо отождествляются, либо дифференцируются, и мы в данном случае не будем дискутировать о различии и сходстве данных понятий, признавая правомерность различных точек зрения на соотношение их дефиниций. Отметим лишь, что компетенцию мы рассматриваем как возможность установления связи между знанием и действием, подходящим для решения конкретной проблемы.

Следует отметить, что профессионально-педагогическая компетентность учителя не является простой суммой предметных знаний, сведений из педагогики и психологии, умений проводить уроки или внеклассные мероприятия. Особенность профессионально-педагогической компетентности как готовности учителя к педагогической деятельности заключается в том, что она приобретает и проявляется в конкретных психолого-педагогических и коммуникативных ситуациях, в ситуациях реального решения задач, постоянно возникающих в образовательном процессе школы.

Компетентность – это не просто обладание знаниями, это скорее, потенциальная

готовность учителя разрешать проблемы различного уровня сложности со знанием дела. Таким образом, компетентность включает в себя не только содержательную, но и процессуальную составляющую.

Учитель должен быть готов к организации и выполнению различных видов педагогической деятельности, которые в значительной степени определяют уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности педагога.

Специфика педагогической деятельности не позволяет тиражировать компетентность, то есть ее невозможно «передать» студентам в рамках традиционного обучения в вузе. Педагогическая компетентность является продуктом самообразования, саморазвития, самосовершенствования будущего специалиста. Ее становление и развитие связано, прежде всего, с развитием основополагающих способностей студента таких, как перцептивные, коммуникативные, организационные, проектировочные, исследовательские, то есть тех способностей, которые позволяют осуществлять педагогическую деятельность.

Исследуя проблему формирования профессионально-педагогической компетентности студентов факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности и филологического факультета, мы пришли к выводу, что ее развитие особенно эффективно осуществляется в процессе прохождения студентами производственной педагогической практики.

С целью изучения уровня сформированности педагогической компетентности мы ежегодно проводим анкетирование студентов 4–5 курсов в начале педагогической практики и после ее прохождения. Анализ результатов анкетирования позволил нам выделить существенные признаки компетентности, к которым мы отнесли следующие: более 50% студентов после прохождения практики начинали принимать будущую педагогическую деятельность как сферу своей самореализации, осознавать свои познавательные и профессиональные возможности, становятся более уверенными в своих действиях, у них формируются позитивное отношение к профессии и мотив овладеть ею; до 60% студентов овладели ориентировочной основой педагогической деятельности, которая включает не только образ результата своей деятельности, но и целостный процесс его достижения; от 80–90% студентов на собственном опыте, в процессе практической деятельности в школе апробировали различные способы решения проблемных вопросов, профессиональных задач, входящих в структуру

педагогической компетентности в виде ее базовых компетенций (аналитической, организационной, проектировочной, коммуникативной, самообразовательной и др.). Большинство студентов овладели способами рефлексии, самоконтроля, самооценки своих действий, используя свои критерии и показатели эффективности педагогической деятельности. На наш взгляд, перечисленные признаки можно считать показателями сформированности достаточного для будущей профессиональной деятельности уровня компетентности.

Обобщая различные подходы к определению сущности понятия «компетентность», мы вышли на определение понятия «профессионально-педагогическая компетентность», которую рассматриваем как совокупность профессионально-педагогических компетенций, включающих наличие знаний, профессионального и жизненного опыта, направленности личности, способностей учителя действовать в конкретной ситуации, решать профессиональные задачи разного уровня сложности и неопределенности, его готовности к достижению высокого качества результатов своего труда, отношения к своей профессии как ценности [1].

Анализ литературы, посвященной проблеме профессионально-педагогической компетентности (компетенции), показывает, что большинство исследователей выделяют:

- 1) базовые компетенции, формируемые на основе знаний, умений, способностей, проявляющиеся в определенных видах деятельности;
- 2) ключевые компетенции, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности (использование информации, проявление социально-правового поведения, владение навыками коммуникации, проявление гражданских качеств);
- 3) специальные компетенции, отражающие специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности, в последней находят проявление базовые и ключевые компетенции.

Безусловно, все три вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно в процессе педагогической подготовки будущего учителя, формируют индивидуальный профессиональный стиль его будущей педагогической деятельности.

Разрабатывая содержательную модель педагогической компетентности современного учителя, мы ориентировались на основные базовые компетенции как систему педагогических знаний и умений таких, как умение выстраивать индивидуальный обра-

зовательный маршрут учащихся, создавать условия для формирования у них ключевых компетенций, создавать и использовать образовательную среду, устанавливать взаимодействие с участниками образовательного процесса, то есть тех профессиональных умений, которые адекватны структуре и содержанию педагогической деятельности учителя.

Среди знаний и практического опыта, формируемых в процессе достижения личностью уровня компетентности, – навыки самообразования, критического мышления, самостоятельной работы, самоорганизации и самоконтроля, работы в команде, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, находить, формулировать и решать проблему.

В качестве основных компонентов профессионально-педагогической компетентности мы выделили следующие: когнитивный, проектировочно-конструктивный, организационный, информационно-технологический, дидактический, исследовательский, коммуникативный [1].

Когнитивный компонент связан с познанием и составляет основу профессионально-педагогической компетентности. Овладение знаниями помогает эффективно достигать результатов деятельности в соответствии с принятыми профессиональными и социальными нормами, стандартами, требованиями. Быть компетентным, по словам П. Вейла, – значит «знать, когда и как действовать». Педагогические знания выступают основой профессиональной адаптации студента – будущего педагога, составляют базу для его самоопределения и вариативного поведения в ситуациях профессиональной деятельности.

Проектировочно-конструктивный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения, обеспечивает осознанный переход педагога от абстрактно-модельного представления о траектории движения к результату и от самого результата к описанию конкретных действий (шагов) для достижения результатов. Конструктивный компонент обусловлен особенностями построения педагогом собственной деятельности, активности учащихся с учетом близких целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий) и предполагает нацеленность на получение практически значимого результата с учетом реальных возможностей ресурсного обеспечения намеченного.

Прогнозирование ориентировано на четко представленный в сознании педагога – субъекта управления – конечный резуль-

тат. Основой для целеполагания и поиска возможных путей решения конкретной педагогической задачи выступает анализ педагогической ситуации. Педагогическое прогнозирование, осуществляемое на научно-методологической основе, опирается на знания сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся. Исходя из этого, состав прогностических умений педагога можно представить следующим образом: выдвижение педагогических целей и задач, выбор способов их достижения, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов (стадий) педагогического процесса, распределение времени, планирование совместно с учащимися жизнедеятельности.

Организационный компонент обеспечивает построение педагогом собственной деятельности, а также активности учащихся, включение в различные виды совместной деятельности, превращающей их из объекта в субъект воспитания; способствует соединению всех нитей и направлений процесса обучения в общее коммуникативное (смысловое) пространство. Осуществляя управление, педагог максимально учитывает природу процесса обучения, создает необходимые для этого условия, направляет, контролирует, отбирает нужные средства и информацию. В целом организация и управление учебным процессом представляет собой целенаправленное взаимодействие всех его участников для достижения спроектированных результатов обучения.

Информационно-технологический компонент включает информационную грамотность педагога. Владение адекватными способами воздействия на учащихся внешних «потоков» информации позволяет педагогу делать информационные технологии основой для построения процесса обучения как общего информационно-коммуникативного пространства, ситуации понимания, дискурса. Создание условий для трехстороннего взаимодействия в системе педагог – учащийся – СМИ, позволяет ввести в процесс обучения и воспитания фактор чужого мнения, развивать мышление и поведение учащихся, основанное на самостоятельности суждений, аргументации, движении к пониманию и интерпретации информации [2, с. 27].

Дидактический компонент обусловлен обучающей деятельностью педагога, которая включает:

- 1) владение содержанием и дидактической его организацией;
- 2) умение организовать свою деятельность в процессе обучения;

3) способность развернуть учебно-педагогическую деятельность учащихся;

4) умение активизировать и мотивировать личность учащегося в процессе обучения;

5) умение организовать структурно-композиционное построение учебного занятия.

Важно отметить, что выделенные основные стороны деятельности педагога в обучении связаны с главными компонентами учебного процесса.

Коммуникативный компонент связан с особенностями коммуникативной деятельности педагога, спецификой его взаимодействия с учащимися, родителями, учителями. Отношение учителя к ученикам определяет успех его конструктивной и организаторской деятельности, эмоциональное благополучие школьников в процессе обучения. Коммуникативно-компетентный педагог понимает и продуцирует речь, соответствующую конкретному социолингвистическому контексту учебной ситуации; точно передает учащимся информацию, ориентируясь на их тезаурус; владеет соответствующим информационным уровнем знаний, различными подходами к их интерпретации в учебных целях, «языком предмета» и т.д. При помощи речи, расширяющей каналы коммуникативного взаимодействия, не только обслуживает процесс обучения и воспитания, но и делает средством достижения главной ее цели – развития учащихся («чувства слова», языкового чувства, создания атмосферы, без которой трудно понять тот или иной учебный предмет [2; 3].

Исследовательский компонент предполагает: владение педагогом основами исследовательской культуры (определенной системой ценностных ориентиров, знаний, умений, навыков, традиционных и инновационных подходов), способность развивать личностные и профессиональные качества, необходимые для успешного исследовательского поиска. Педагог – исследователь: осознает характер поисковой деятельности как творческой, продуктивной, нацеленной не просто на привлечение информации, а на ее создание и постижение смысла, на поиск эффективных решений; обнаруживает общенаучную и предметную эрудированность, общекультурный кругозор; проявляет личностный творческий потенциал, волевые и морально-психологические качества (честность, настойчивость, увлеченность, критичность и др.); владеет методологией научного практического поиска – теоретического и практического; владеет технологиями – основными процедурами, последовательностью операций и действий, методиками и алгоритмами деятельности.

Становление и развитие профессионально-педагогической компетентности

востребует учебный процесс особого рода, в котором имеет место не трансляция готовых знаний преподавателем, а совместное с ним приобретение знаний; решение задач, задаваемых не только преподавателем, но и задач, выдвигаемых школьной практикой. Акцент в подготовке будущих специалистов должен быть сделан не столько на усвоение знаний, сколько формирование способов мышления, изложение собственных взглядов и позиции. Первостепенное значение должна занять самоподготовка студентов к непредсказуемым, вероятностным, проблемным ситуациям, требующим от учителя мобильности, неординарности мышления, высокого профессионализма.

Следует подчеркнуть, что в компетентности отражается индивидуальный почерк специалиста, её нельзя проверить формализованными испытаниями, традиционно используемыми контрольными срезами, тестовыми работами, путем экзаменов и зачетов, потому что опыт проверяется только опытом. В отличие от традиционного образования, носящего поддерживающий, адаптационный характер, компетентностное обучение, направленное на профессиональное развитие будущего специалиста, является более фундаментальным, носит деятельностный характер. Таким образом, студент, будущий специалист, создает компетентность, как продукт своего творчества, саморазвития и самореализации, а не получает её в готовом виде. Задача преподавателя вуза создать необходимые условия для её становления и развития.

Список литературы

1. Елагина В.С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза // Современные наукоёмкие технологии. – 2010. – №10. – С. 113–116.
2. Балакина, Л.Л. Коммуникативная компетентность как фактор адекватного отражения в образовании современной информационно-коммуникативной культуры. – Томск: ЦНТИ, 2004. – 198 с.
3. Елагина В.С. Немудрая Е.Ю. Коммуникативная деятельность как важная составляющая педагогической компетентности учителя // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. – №5. – С. 41–42.

Рецензенты:

Головнева Е.В., д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии института педагогики и психологии ГОУ ВПО «Стерлитамакская государственная педагогическая академия имени Зайнаб Бишевой», г. Стерлитамак;

Малкова И.Ю., д.п.н., доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии факультета психологии ГОУ ВПО «Томский государственный университет», г. Томск.

Работа поступила в редакцию 01.03.2011.