

Ключевые компетентности педагога в системе повышения квалификации

Обращение к проблеме построения и реализации модели компетентностного подхода в обновлении образования, к поиску ключевых компетентностей формируемых у обучающихся, определяет одну из важнейших задач системы педагогического образования – определение ключевых компетентностей педагога.

Набор компетентностей педагога и набор компетентностей формируемый у обучающегося имеют общую основу. Вместе с тем эти два набора компетентностей не только не тождественны, но и имеют существенные отличия. Это, прежде всего, определяется отличием функций педагога и ребенка.

Имеющееся разнообразие и разноплановость определений сущности понятия «профессиональная компетентность педагога» обусловлена выбором за основу различных научных подходов (личностно-деятельностный, системно-структурный, знаниевый, культурологический) в контексте решаемых исследователями научных задач. Можно с уверенностью утверждать, что сущность понятия «компетентность» должна рассматриваться в контексте вопросов целеполагания.

Цели высшего и дополнительного педагогического образования различны. С.Г.Молчанов справедливо отмечает, что «педагогические вузы и институты повышения квалификации нельзя соединить ... Педагогические вузы несут ответственность за освоение уже исторически сложившихся, устоявшихся профессиональных компетенций, а институты повышения квалификации за освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенций» [1, с. 4].

Если рассматривать компетентность, формируемую у будущего педагога, в рамках системы вузовского образования, то можно говорить о знаниях,

умениях и навыках, способностях, то есть о готовности специалиста (как справедливо отмечает В.А. Сластенин).

Главной задачей системы повышения квалификации является создание условий для самоактуализации педагогических работников, совершенствование приемов самообразования на основе имеющегося профессионального опыта. Если характеризовать понятие «компетентность» в этом контексте, то, необходимо рассматривать уже не набор знаний, умений и навыков - базовые уже освоены, а при овладении новыми (в зависимости от индивидуальных потребностей) первостепенное значение приобретает феномен «само...».

Речь должна идти о характеристике:

- индивидуальной особенности педагога, выраженной в неповторимости его «педагогического почерка»;
- направленной на легкость и быстроту овладения новыми востребованными способами деятельности;
- определяющей успешность выполнения профессиональной деятельности.

Понятие «способности» (по Б.М.Теплову) полностью отвечает вышеперечисленным признакам и поэтому будет выбрано нами за основу конструирования определения профессиональной компетентности педагога имеющего высшее образование. Как отмечает Д.Б.Богоявленская «Специальные способности - есть общие способности, приобретшие оперативность (тонкое приспособление свойств личности к требованиям деятельности) под влиянием деятельности» [2, с.21]. Это подтверждает тот факт, что характеристики, определяющие профессиональную компетентность педагога, имеющего опыт деятельности и выпускника педвуза различны.

Если от выпускника педвуза можно требовать только минимально допустимого уровня осуществления педагогической деятельности, то для педагога, обучающегося в системе повышения квалификации и имеющего определенный профессиональный опыт этого явно недостаточно. В этом случае необходимо осуществление педагогической деятельности на более высоком - эффективном уровне.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога в рамках системы повышения квалификации (ПКПСПК) это способность педагога к эффективному осуществлению профессиональной деятельности.

Предложенная С.Л.Рубинштейном структура способностей включает два основных компонента: «ядро» и «операциональные» – набор способов действий, посредством которых осуществляется деятельность [3]. Поэтому ПКПСПК не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность владения ими, их применения в реальной образовательной практике. Причем этот набор имеет индивидуальную направленность и совершенствуется в большей мере самостоятельно при косвенном управлении этим процессом андрагогом.

Естественно, успешность выполнения деятельности определяют и мотивация, и личностные характеристики. Мотивация достижений педагога является объектом управления и самоуправления. Личностные характеристики, необходимые педагогу, формируются с детского возраста. Приемные комиссии педагогических вузов устанавливают соответствие личностных качеств абитуриентов будущей профессии. Дальнейшее развитие личностных качеств происходит в педвузе и выражается в готовности выпускника к осуществлению профессиональной деятельности. Стержневым образованием личности является самооценка. Способности к самоуправлению и самооценки являются составными элементами ПКПСПК.

Исходя из данного определения ПКПСПК, можно вести речь, например, о компетентности педагога к развитию творческих способностей учащихся, к формированию общечеловеческих ценностей, к воспитанию здорового образа жизни, к саморазвитию воспитателя, учителя, методиста или в целом педагогического коллектива школы.

В педагогической науке иногда используется понятие «педагогические способности», родственное с определенной нами ПКПСПК. Так, Ф.Н. Гоноболин, Н.В.Кузьмина, А.И.Щербаков, А.К.Маркова, В.А. Крутецкий при разработке модели педагога выделяют педагогические способности как ее

основу. Н.В.Кузьмина определяет педагогические способности как индивидуальные психологические предпосылки успешности педагогической деятельности [4].

На фоне общности понятий педагогические способности и ПКПСПК (определяемых на основе категории «способности») они имеют отличия. Так, ПКПСПК выступает не предпосылкой, а условием эффективности осуществления педагогической деятельности. В качестве предпосылки эффективности осуществления педагогической деятельности можно выделить готовность педагога к осуществлению этой деятельности (сформированная в педвузе). В свою очередь, такая готовность будет являться условием ПКПСПК.

Компетентности зависят от контекста и связаны с конкретными целями образовательного учреждения, спецификой деятельности и наличным опытом педагога. Как справедливо отмечает Д.Б.Богоявленская «В ходе профессионализации изменяется компонентный состав способностей, детерминирующих успешность деятельности, усиливается теснота связей способностей, входящих в структуру, и увеличивается их общее число» [2, с.21-22]. В тоже время имеется набор общих компетентностей для всех педагогических работников.

При моделировании ПКПСПК можно выделить, как минимум три уровня – общий (определяемый для всех педагогов и разрабатываемый педагогической наукой), частный (определяемый для всех педагогов образовательного учреждения и разрабатываемый методической службой с учетом наличных условий и специфики) и конкретный (определяемый и принимаемый самим педагогом). Конкретный уровень ПКПСПК, являясь реальным условием эффективности осуществления педагогической деятельности, определяет цель моделирования ПКПСПК и выступает его высшим уровнем. Каждый более высокий уровень этой модели определяется на основе предшествующего уровня.

Модель ПКПСПК включает:

- общий уровень - ключевые компетентности, то есть база для остальных компетентностей и операциональные компетентности;
- частный уровень - компетентности определенного уровня образовательного учреждения и компетентности должностной группы в рамках образовательного учреждения;
- конкретный - компетентности конкретного педагога в рамках учреждения.

Что же представляют собой ключевые компетентности? Авторы стратегии модернизации содержания общего образования характеризуют ключевые компетентности как набор компетентностей, имеющих следующие признаки: многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность, многомерность, требуют значительного интеллектуального развития [5, с.18-19].

Для выявления ключевых компетентностей педагога в рамках системы повышения квалификации (ККПСПК) ценной является предложенная Б.Ф.Ломовым классификация общих способностей на основе функций психики. Так, можно говорить о коммуникативных, информационных и регулятивных компетентностях педагога как ключевых. ККПСПК имеют двойную направленность – на обучающихся и на самого себя.

Своеобразная противоречивость целевых установок системы повышения квалификации заключается в том, что с одной стороны она направлена на раскрытие внутренних личностных ресурсов педагога (личностно-ориентированный подход), а с другой - на адаптацию к нуждам и требованиям, предъявляемым к нему школой и государством (профессионально-ориентированный подход).

Уравновесить личные и общественные нужды и потребности, призван проблемно-ориентированный подход - выдвигая на первый план задачу совершенствования интеллектуальных способностей учителя в процессе непрерывного решения многообразных проблем школьной жизни. В проблемно-ориентированной модели акцент делается не на интернализации

внешних по отношению к педагогу целей или ценностей и не на раскрытии спонтанных импульсов и эмоций, а на активное взаимодействие педагога с реальной социальной ситуацией, требующей своего решения.

С необходимостью постановки и решения задач педагог сталкивается во всех направлениях профессиональной деятельности, на всех ее этапах. Трудно говорить о достаточном уровне каждой из ККПСПК при условии несформированности процедур постановки и решения профессиональных задач. Как отмечает В.Н.Дружинин, интеллект (как общая способность) лежит в основе других способностей и определяет успешность любой деятельности [6, с. 349]. В этой связи целесообразно ввести понятие «интеллектуально-педагогическая компетентность» как базовую ККПСПК.

Интеллектуально-педагогическую компетентность мы определим как способность педагога к выполнению мыслительных операций, предметом которых являются педагогические объекты (понятия, явления и процессы). Интеллектуально-педагогическая компетентность – как интегральная характеристика, предполагает владение необходимыми педагогическими объектами, а также требует достаточного уровня интеллекта.

Интеллектуально-педагогическая компетентность выражается в применении имеющихся знаний для регуляции обучающихся и саморегуляции, для установления педагогически целесообразных взаимоотношений, для приобретения и преобразования знаний обучающимися и самим педагогом, а также в выработке способов инновационной деятельности.

На основе анализа исследований структурных элементов профессиональной компетентности педагога (С.Г. Вершловский, Ю.В. Варданян, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Т.А. Каплунович, К.М.Левитан, В.А. Сластенин, Р.М. Шерайзина) в рамках предложенной модели ККПСПК выделим компоненты ключевых компетентностей (компетенции).

Коммуникативные компетенции: ориентирование в социальных ситуациях, определение личностных особенностей и эмоционального состояния других людей, выбор адекватных способов обращения с ними и реализация

этих способов в процессе взаимодействия, распределение и концентрирование внимания, действие в публичной ситуации, привлечение к себе внимания, установление психологического контакта, культура речи.

Информационные компетенции: объем знаний и способность к их приобретению по следующим направлениям: о себе, об обучающихся и их родителях, об опыте работы других педагогов, в научно-методической плоскости, а также общемировоззренческие.

Регулятивные компетенции: целеполагание, планирование, мобилизация и устойчивая активность в достижении результатов, оценка результатов деятельности, рефлексия.

Интеллектуально-педагогическую компетентность можно рассматривать, как комплекс интеллектуально-логической и интеллектуально-эвристической педагогической компетентности (на основе терминов В.И.Андреева). Выделим следующие интеллектуально-педагогические компетенции: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизация (интеллектуально-логические); генерирование идей, аналогия, фантазия, преодоление инертности мышления, критичность мышления (интеллектуально-эвристические).

Операциональная компетентность, как составная часть общего уровня модели ПКПСПК, определяется набором действий, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности. Выделим следующий минимальный набор операциональных компетентностей педагога: прогностические, проективные, методические, организаторские, педагогической импровизации, экспертные.

При разработке частного и конкретного уровней модели ПКПСПК необходима интерпретация компонентного состава общего уровня к условиям и специфике деятельности школы и педагога. Необходим учет следующих факторов: специфики региона, типа и вида образовательного учреждения, его проблемной направленности, занимаемой педагогом должности, личностное разнообразие учащихся, уровень профессионализма педагога и его потребности.

В последнее время наметилась положительная тенденция в смене приоритетов деятельности системы повышения квалификации – от предметно-знаниевых к профессионально-деятельностным. Вместе с тем, реализуемый профессионально-деятельностный подход выражается в совершенствовании лишь операциональных компетентностей педагога без уделения должного внимания ключевым компетентностям.

Завершая тему, позволим себе определить ряд приоритетных задач системы повышения квалификации. Это: разработка учебно-методического комплекса по совершенствованию ключевых, операциональных, а также интеллектуально-педагогических компетентностей педагога, выработка рекомендаций для методических служб разного уровня, педагогов по разработке компетентностей частного и конкретного (высшего) уровней, пособий по самосовершенствованию педагога и управлению этим процессом.

Литература

1. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ч.1 – Челябинск, 2003. – С.3-7.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие. – М., 2002.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
5. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 1999.