

**К проблеме разработки уровневой модели
лично-профессиональных компетентностей педагога**

Понятие «компетентность» активно обсуждается в работах современных ученых, педагогов и психологов. Интерес к данному понятию обусловлен изменениями в обществе и мировой образовательной практике. Постиндустриальные преобразования социокультурной жизни и деятельности людей нашли свое отражение в мировых стандартах качества школьного образования. Результатом современного образования становится «не столько умелость в использовании существующих в культуре средств и способов достижения анонимных (чужих) целей, а способности личности (компетентности), позволяющие человеку самостоятельно изобретать средства и способы достижения его собственных целей» [1, с. 47].

Помимо этого, компетентность представляет собой «интегральное личностное образование, ведет к эффективности в деятельности и является изменяемой характеристикой» [2, с. 8]. Важно изучать не просто отдельные способности человека как достигнутые им результаты в разных видах деятельности, но исследовать процесс становления универсальных способностей человека для обеспечения его готовности и возможности эффективно осуществлять любую, выбранную им деятельность. Как пишет Дж. Равен: «Люди способны проявить все свои компетентности только тогда, когда воспринимают ситуацию, в которой они находятся, как подходящую для занятия интересной для них деятельностью» [3, с.116].

В настоящее время в работах современных педагогов и психологов можно встретить большое количество списков «базовых», «специальных», «ключевых» компетентностей современного педагога. Значительный вклад в содержательную проработку и исследование понятий «компетентность» и «компетенция» внесли работы Г. Б. Голуб, С.А. Писаревой, Г.К. Селевко, Л. Б. Самойловой, Т. А. Степановой, И. Д. Фрумина, А. В. Хуторского, О. В. Чураковой, Б. Д. Эльконина и других. Однако, в «перечнях современных компетентностей педагога (мало чем отличающихся от профессиональных знаний, умений и навыков) виден образ педагога, который «и швец, и жнец, и на дуде игрец», своеобразный «шведский стол компетентностей» [4, с.93]. Остается недостаточно изученным вопрос об основаниях изучения разных видов компетентностей педагога, об их генезисе и становлении, о взаимосвязях компетентностей педагога и его учеников.

Как пишет Б.Д. Эльконин, «результатом диссертационных исследований, посвященных психологии учителя, является усовершенствование личности учителя, развитие тех или иных его профессиональных компетентностей», что подтверждается

соответствующими данными диагностик. Однако, как пишет автор, «ни в одной из работ не было данных о том, каким образом, все эти сдвиги в учительской личности отразились на учении его учеников» [5, с. 10].

В психолого-педагогической литературе состав и процесс становления компетентностей учеников и личностно-профессиональных компетентностей педагога рассматриваются отдельно друг от друга, что свидетельствует о традиционном понимании современных образовательных результатов, когда ученик рассматривается как объект педагогических воздействий, а не субъект совместной с педагогом деятельности.

Базовым предположением для проведения нами исследования служит гипотеза о взаимообусловленности становления учебно-предметных компетентностей ученика и личностно-профессиональных компетентностей педагога. Применение нами категории «становление» компетентностей учеников и педагогов, с неизбежностью ведет нас к исследованию этапов или уровней данного становления.

Необходимость изучения в применении к становлению его уровней подтверждается работами современных ученых. Понятие «становление» рассматривается как составная часть развития и понимается как переход от определенного состояния к другому состоянию – более высокого уровня; как единство уже осуществленного и потенциально возможного в работах Е.И. Исаева, В.И. Слободчикова. Профессиональная компетентность «не статична, это не набор застывших компетенций..., как динамическая система она обнаруживает тенденцию к развитию», которое «не исчерпывается схемой «больше-меньше», а характеризуется наличием качественных новообразований», что предполагает поиск и описание «уровней сформированности профессиональной компетентности» [4, с. 96].

Таким образом, создание уровневой модели становления компетентностей педагога, согласованной с уровневой моделью становления учебно-предметных компетентностей учеников в процессе освоения ими школьного предмета, является сферой нашего научного интереса и разработки (К.А. Баженова, О.В. Знаменская, А.М. Скрипка, Ю.Г. Юдина).

Рассмотрим имеющиеся в этом направлении современные психолого-педагогические разработки, а также первые результаты проведенного нами анализа психолого-педагогической литературы.

Идея уровневой модели становления учебно-предметных компетентностей учащихся проработана коллективом московских и красноярских ученых: психологов, педагогов, математиков, филологов и других. Эта модель базируется на основных положениях культурно-исторической теории психического развития, согласно которой обучение ведет за собой развитие, если ученик в процессе учения присваивает культурные средства и соответствующие им способы действия. Становление учебно-предметных компетентностей

учеников понимается авторами как «развитие предметных способов действия, завершающееся выходом за их границы в ситуациях стихийного освоения новых, более сложных реальностей» [6, с. 48]. В уровневой модели авторы фиксируют три фазы становления учебно-предметной компетентности учеников - первые две связаны с «присвоением учениками общего способа или принципа преобразования предметного материала, а третья – это этап, на котором сам способ функционализируется» [там же] становится средством для решения новых задач, включается в систему личностных ресурсов ученика.

Отметим, что российскими учеными (А.М. Ароновым, О.В. Знаменской, Б.И. Хасаном, Б.Д. Элькониным и др.) в этом подходе разработана новая модель образовательных результатов и средств их мониторинга, но отсутствует модель становления личностно-профессиональных компетентностей педагога, позволяющих ему достигать данных результатов и применять соответствующие средства мониторинга.

В соответствии с уровневой моделью становления учебно-предметных компетенций школьников мы полагаем, что «модель становления личностно-профессиональных компетентностей педагога будет трехуровневой» [7, с. 34] Содержание уровней должно определяться как соответствующими видами деятельности учеников и педагогов, так и механизмом становления их компетентностей в процессе осуществления этих деятельности.

Основанием для создания уровневой модели является «выбор единой концептуальной основы построения уровневых моделей становления компетентностей – деятельностного подхода, а также функционально-аналитический подход к определению сущности, состава и содержания компетентностей, требующий определения функций, вокруг которых группируются характеристики деятельности» [7, с. 35]. Данный подход позволяет «реализовать метод моделирования при описании компетентностей педагога, перейти от описания набора компетенций к описанию системы компетенций и рассматривать их функциональные связи» [там же].

На данный момент можно сформулировать ряд гипотез о том, какими компетентностями должен обладать учитель для достижения современных образовательных результатов.

Проведенные ранее нами исследования показали, что становление учебно-предметной компетентности учеников на материале разных предметных областей может происходить при условии, что педагоги владеют деятельностным и возрастным подходами к организации образовательного процесса. Нами было обосновано, что для обеспечения «осмысленного выбора и становления индивидуальных образовательных траекторий учеников» [8, с. 8] педагог должен быть способен выстроить возрастно-адекватное образовательное

пространство, в котором представлены разные взаимосвязанные виды деятельности учеников для их осмысленного выбора и освоения. Существенными характеристиками данных видов деятельности является обеспечение овладения подростком различными учебными предметами и их способами действия, проектирование собственного процесса учения, создание подростком авторских творческих продуктов в разных контекстах (социальных, межпредметных, предметных). В рамках нашего исследования необходимо понять, какими компетентностями должен обладать педагог, чтобы обеспечивать построение такого образовательного пространства и какова динамика их становления.

Педагогическое действие теперь не может быть ориентировано на трансляцию готовых знаний, умений и навыков, а должно ориентироваться на диалог и продуцирование самим учеником собственных знаний по предмету. Изменяется принцип педагогического действия - с «культурно-воспроизводящего на культурно-созидающий» (В.П. Зинченко, В.Т. Кудрявцев, В.С. Лазарев, Б.Д. Эльконин). А различные способы взаимодействия педагогической деятельности с пространством культуры порождают два типа учительского профессионализма: «монологический и диалогический» (В.В. Библер, Э.В. Ильенков, М.В. Каминская, М.К. Мамардашвили, Э.Ю. Соловьев, В.С. Степин).

Диалогический тип профессионализма педагога - существенное условие для обеспечения становления учебно-предметных компетентностей учеников. Для понимания данного типа профессионализма обратимся к анализу функций педагога (компетентностей), которые будут его порождать и обеспечивать. Согласно работе М.В. Каминской диалогичность обеспечивается, если «педагогическая деятельность непрерывно встраивается в общую учебную деятельность учителя и ученика, выступает в качестве скрытой ориентировочной основы действий Другого участника учебного сотрудничества» [9, с. 30].

В работе Б.Д. Эльконина говорится о следующей позиции современного педагога – это тот, кто обладает «искусством акцентированного отображения, возвращения действующему его действованию, оборачивания поиска и реализации действия ученика, ... усиления усилия» [5, с. 20], что обеспечивает продуктивный поиск учеников, осмысленное овладение учебным предметом.

В работах современных авторов можно выявить следующие культурологические функции педагогической деятельности, которые осуществимы лишь в диалоговом режиме, в пространстве взаимоотношений между субъектами – учителем и учеником: восстановление образно-смыслового контекста осваиваемого учеником предметного знания (В.В. Рубцов, В.А. Гуружапов); моделирование ориентировочно-смыслового звена осваиваемой учеником деятельности (В.Т. Кудрявцев); обнаружение и объективация новых смыслов в предметных знаниях, построенных учеником (В.П. Зинченко, Г.А. Цукерман).

В диалоге педагога и ученика также «подвергаются изменению образовательные функции педагогической деятельности, они становятся функциями педагогической поддержки учебных действий ученика как субъекта собственной деятельности» [9, с. 28].

Обобщая вышесказанное, у педагога для становления диалогического типа профессионализма должна произойти диалогически-организованная, внутренняя трансформация его действий как по отношению к себе, так и по отношению к ученику. Переход от носителя и транслятора знаний - к тому, кто причастен к процессу открытия знаний учеником; от того, кто активно обучает - к тому, кто учит учиться; от прямого участника учебного диалога к тому, кто его конструирует и реализует с разных позиций; от ведущего - к тому, кто идет совместно.

Переводя это на язык компетентностей, мы полагаем, что для обеспечения становления учебно-предметных компетентностей ученика педагогу необходимы следующие личностно-профессиональные компетентности-умения:

- проводить логико-предметный анализ учебного предмета с целью его педагогической интерпретации и переложения в систему учебных задач;
- производить логико-психологический анализ учебного предмета с целью конструирования ситуаций учебного диалога, инициирования тех или иных учебных действий ученика во взаимосвязи с действиями педагога;
- проектировать и проводить учебные занятия как учебный диалог педагога и ученика по поводу предмета;
- осуществлять рефлексия не только собственных действий, но и действий ученика, оценивать не столько результаты, сколько «приращение» (Б.Д. Эльконин) каждого участника диалога в его действиях, понимая личностный смысл данного приращения.

Вопрос о достаточности названных компетентностей в контексте построения уровневой модели компетентности педагога, их взаимосвязей и динамике, а также обоснование взаимообусловленности процессов становления данных компетентностей с процессами становления учебно-предметных компетентностей учеников требует проведения более глубокого анализа и дальнейших исследований. Построение модели становления компетентностей педагога позволит составить рекомендации к содержанию образовательных программ школ для успешного освоения учащимися учебных предметов как универсальных предметных средств, включенных в систему личных ресурсов учеников и обеспечивающих успешное освоение ими различных видов деятельности в будущем.

Список использованных источников

1. Цукерман Г.А. Какие уроки преподают нам тесты компетентности? Г.А. Цукерман // Педагогика развития: Становление компетентности и результаты образования в различных подходах: Материалы конференции // Отв. за выпуск Б. И. Хасан; КрасГУ – Красноярск, 2004. – 215 с.
2. Самойлова Л.Б. Формирование компетентности будущего учителя в воспитании гражданского самосознания младших школьников // Л.Б. Самойлова // Автореферат ... канд. пед наук, КГПУ. – Красноярск, 2005. – 24 с.
3. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен // Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 1999. – 144 с.
4. Сенько Ю.В. Базовые компетенции педагогической деятельности (попытка определения) / Ю.В. Сенько // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практической конференции / КрасГУ - Красноярск, 2003. – с. 90-98.
5. Эльконин Б.Д. Педагогика развития: проба как конструкт образовательной системы / Б.Д. Эльконин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практической конференции / КрасГУ - Красноярск, 2003. – с. 5-23.
6. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий учащихся // Под ред. П.Г. Нежнова, Б.И. Хасана, Б.Д. Элькониной. – Красноярск: Печатный центр КПД, 2006.
7. Баженова К.А., Знаменская О.В., Скрипка А.М., Юдина Ю.Г. К проблеме профессиональной переподготовки педагогов-математиков // Сборник материалов V Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы модернизации российского образования». - Россия, Таганрог – Апрель, 2010.
8. Юдина Ю.Г. Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учащихся 5-7 классов / Ю.Г. Юдина // Автореферат ... канд. пед. наук, КГПУ. – Красноярск, 2005. – 22 с.
9. Каминская М.В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования: опыт теоретического и экспериментального исследования / М. В. Каминская // Вестник МАРО - Москва, 2003. - № 11. – с. 22-34.