Т. В. Татьянина

ЭТАПЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Рассматривается процесс формирования профессиональной компетентности студента педагогического вуза. Автор акцентирует внимание на значении применения этапов созданной дидактической системы, на их содержательном наполнении и адекватном процессуально-технологическом обеспечении.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая компетентность, личностно-профессиональный рост, дидактическая система, принципы и механизмы формирования профессиональной педагогической компетентности.

T. Tatianina

STAGES OF APPLYING DIDACTIC SYSTEM IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRE-SERVICE TEACHERS

The process of the development of professional competence of pre-service teachers is regarded. An emphasis is made on the relevance of following the stages of the didactic system suggested, the stages' content and adequate technological support.

Keywords: professional pedagogical competence, personal and professional growth, didactic system, principles and mechanisms of developing professional pedagogical competence.

Наметившиеся тенденции наполнения содержания педагогического образования гуманистическими ценностями создают благоприятную ситуацию для переосмысления сущности профессиональной подготовки учителя. Она рассматривается как процесс становления и развития педагогической компетентности будущего специалиста, готового к эффективному осуществлению профессиональной деятельности на основе использования знаний, субъектного опыта, личностных приоритетов. Сегодня обществом востребован учитель, который не только овладевает знаниями, но и реализует себя благодаря им: развивает свой творческий потенциал, вступает в личностно значимую коммуникацию с окружающими людьми и культурой. Повышается ценность педагога в плане проявления его общечеловеческих и профессиональных качеств.

В связи с этим значение утвердившегося в отечественном образовании компетентностного подхода вряд ли можно переоценить. Его сущность заключается в том, что профессиональная подготовка учителя

должна быть направлена на использование возможностей своего предмета для формирования у школьников надпредметных (социальных, коммуникативных, когнитивных, информационных) компетенций. «Компетентностный подход — это попытка построить образовательный процесс, обеспечивающий становление у учащегося собственной системы работы, компетентности и других характеристик образованности, которые нельзя «сложить» из набора знаний и умений» [5, с. 184]. При этом необходимо учитывать, что абсолютное большинство педагогов-исследователей выделяют компетентностный подход среди других и считают, что он многофункционален: позволяет более точно определить номенклатуру и логику развития значимых в профессиональном плане педагогических знаний и умений, может служить основой для определения ориентиров в конструировании содержания педагогического образования.

Отличие компетентностного подхода в том, что он обладает интегративными характеристиками, которые в совокупности способны порождать некое новообразование. Однако основными категориями для рассматриваемого подхода выступают «компетенция» и «компетентность». Придерживаясь точки зрения И. А. Зимней, Д. А. Иванова, Ю. Г. Татура, считаем, что термин «компетентность» следует употреблять, когда речь идет о единой интегральной характеристике специалиста — компетентного педагога. В случае, когда надо охарактеризовать компетентность специалиста в одной из областей его деятельности, предлагается употреблять термин «компетенция». Таким образом, компетентность складывается из компетенций или частных компетентностей. Под профессиональной компетентностью будущего учителя, вслед за И. А. Зимней, будем понимать актуальное, формируемое личностное качество как основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику человека [1].

Ее значимость обусловливается процессом личностно-профессионального роста, который становится для студента осмысленным и потребностным. Под ним понимаются изменения в ценностно-смысловых образованиях и в мотивации овладения профессиональной компетентностью, творческая самореализация и достижение успеха в педагогической деятельности, потребность в постоянном личностном саморазвитии. Справедливо рассматривать проблему личностно-профессионального роста будущего учителя в контексте идеи развития Я-концепции (Р. Бернс, Е. В. Бондаревская, С. Б. Елканов, Н. С. Пряжников, Ф. В. Повшедная, В. В. Сериков, И. С. Якиманская).

К числу механизмов, обеспечивающих личностно-профессиональный рост студента педагогического вуза, относятся:

– *самосознание* — понимание, признание, принятие содержания собственного «Я» (индивидуального и профессионального);

– *самоопределение* — самостоятельное и осознанное нахождение смыслов в выполняемой учебно-педагогической деятельности;

– *самоактуализация* — стремление к наиболее полному выявлению и развитию личностных и профессионально-педагогических возможностей;

– *самореализация* — осуществление замысла потенциального «Я» при органичном слиянии индивидуально-личностных и профессионально-педагогических проявлений;

– *саморегуляция* — управление важнейшими сторонами своей деятельности как педагога и как личности и их интеграция;

– *самооценка* — соотнесение актуального и потенциального «Я» студента.

Функционирование названных механизмов обеспечивает действенность и ре-

зультативность самого процесса личностно-профессионального становления студента — будущего учителя. При этом формирование Я-концепции становится потребностно-ценностным ядром развития его педагогической компетентности в ходе учебной (теоретическое обучение), квазипрофессиональной (практико-ориентированное теоретическое обучение), учебно-профессиональной (педагогическая практика, учебно-исследовательская работа) деятельности. С переходом от одной базовой формы деятельности к другой студенты получают все более развитую практику применения учебной информации в функции средства осуществления указанных деятельностей, овладевая реальным профессиональным опытом, получая возможности естественного вхождения в профессию. С помощью системы адекватных форм, методов, приемов обучения задается движение деятельности студента от собственно учебной к профессиональной вместе с трансформацией потребностей, мотивов, целей, предметных действий и поступков, средств, предмета и результатов образования.

Это движение очень важно, так как развитие компетентности позволяет интегрировать целый спектр личностно-профессиональных качеств. А. В. Хуторской справедливо полагает, что само понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие [6].

Это дает ключ как к общему пониманию содержания и способов развития профессионально-педагогической компетентности, так и ее личностно-смысловой составляющей, в частности. Она проявляется в способности личности понимать, формулировать и решать собственные жизненные проблемы и задачи личного и профессионального саморазвития, проявлять качества, свидетельствующие о новом, более высоком уровне активности, самостоятельности.

Безусловно, каждая из составляющих компетентности обладает специфическими особенностями, которые находят проявление в результативной деятельности и выражаются в наличии у профессионала той или иной компетенции. Однако наиболее сущностными признаками компетентности, имеющими обобщенный характер, являются те, которые обусловлены постоянными изменениями мира, поэтому они могут являться ориентирами и показателями личностно-профессионального становления личности будущего учителя. Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях и проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя и конкретной ситуации [3].

Такой подход дает возможность рассматривать категорию компетентности не только как совокупную интегральную личностную характеристику человека (И. А. Зимняя и др.), но и как условие индивидуально-ориентированного образовательного процесса, обращенного к сознанию студента, к его личностным структурам.

При этом образовательно-воспитательная среда высшего учебного заведения рассматривается «как совокупность материально-предметных, организационно-управленческих, производственных и личностных отношений, возникающих между учебным заведением и его субъектами» [2, с. 57]. Данное понятие следует связывать с проектированием особого пространства, которое, по мнению Л. Н. Седовой, формируется на основе широкой социальной среды, но не является ее повторением. Это особо организованное педагогическое пространство, «основанное на взаимодействии и общении всех уча-

стников образовательного процесса, в ходе которого возникают смысловые, мобилизационные, диспозиционные, позиционные и межличностные отношения» [4]. Развертывание внутри этого пространства содержания образования формирует личностно значимые компетенции, а их включение в содержание и есть суть ценностного отношения к знаниям. Использование личностно-ориентированного и индивидуального подходов в обучении, диалогический характер взаимодействия, предоставление студентам свободы выбора в реализации творческого потенциала дает основание рассматривать идею о существовании знания не только как объективно существующего, но и как обладающего признаками субъектности, когда знания становятся личностными качествами или компетенциями.

По мнению В. В. Серикова, субъектность связана с опытом метадеятельности, личностной самоорганизацией, направленностью на формирование определенных компетенций: избирательность, способность к рефлексии, потребность в поиске смысла личностно-профессионального становления, ответственность, способность к саморегуляции, потребность во внутренней свободе [5, с. 163].

Действительно, значение субъектного опыта в процессе овладения будущим учителем профессиональной компетентностью велико. Осознание студентом себя как субъекта собственной деятельности, осмысление ее ценностных приоритетов в профессионально-личностном росте, так или иначе, связано с уже имеющимися, закрепившимися в сознании и проявляющимися в реальной педагогической действительности отношениями. Благодаря этому происходит слияние индивидуально-личностных и профессионально значимых свойств личности, проявление которых при разнообразии содержания и однонаправленности мотивов деятельности приводит к продуктивному ее результату. Он находит выражение в уровне владения студентом совокупностью профессиональных и социально значимых качеств, приобретаемых в процессе обучения и служащих мощным инструментом и эффективным механизмом реализации индивидуальных ценностных потребностей. Именно они в дальнейшем становятся ведущим мотивом выстраивания траектории собственного профессионального роста, определяющейся следующими принципами:

– *профессионально-деятельностный*, предполагающий наращивание студентами знаний, овладение способами деятельности, обретение опыта педагогического общения с целью постоянного самосовершенствования и саморазвития;

– *личностно-направленный*, ориентирующий будущего учителя на адекватное приспособление к среде за счет своих собственных резервов и внутренних ресурсов;

– *организационно-технологический,* предусматривающий такое выстраивание образовательного процесса, которое позволяло бы находить и реализовывать в развивающейся среде вуза определяющие механизмы становления профессиональной компетентности будущего учителя;

– *перспективно-результативный*, определяющий направления дальнейшего развития профессиональной педагогической компетентности.

Реализация данных принципов нашла отражение в проведенной опытно-экспериментальной работе, интегрированной в двух подсистемах: профессионально-образовательной и социально-психологической. Для каждой из них были конкретизированы задачи, в соответствии с которыми определялись пути освоения будущим учителем профессиональных компетенций.

Так, для профессионально-образовательной подсистемы характерными явля-

лись задачи предметно-содержательного плана (обучающие, развивающие, воспитательные), а также процессуально-технологические, связанные с диагностикой, с проектированием, с конструированием, с организацией, с реализацией, с управлением и коррекцией в процессе овладения студентами профессиональными компетенциями.

Социально-психологическая подсистема была представлена двумя блоками ориентиров: это, с одной стороны, личностно-реализационные задачи (аккомодация, самоорганизация, самомобилизация, саморегуляция), а с другой стороны, совместно-рефлексивные задачи, характеризующиеся взаимонаправленностью, взаимоорганизацией, взаимоинформированием тех, кто включался в совместно-распределенную коллективную деятельность.

Для достижения оптимального взаимодополнения этих подсистем была разработана и внедрена дидактическая система, направленная на создание условий и организацию процесса овладения студентами профессиональными педагогическими компетенциями.

Данная система рассматривается как совокупность целевого, содержательно-технологического, деятельностно-рефлексивного и оценочно-результативного компонентов, которые призваны обеспечить становление и развитие профессионально-педагогической компетентности будущего учителя. Инфраструктурным элементом данной системы является ее программно-методическое оснащение (образовательные стандарты нового поколения, технологии проведения учебных занятий теоретического и практического характера, программы педагогических практик).

Обеспечение реализации вышеназванных компонентов дидактической системы осуществлялось за счет действия комплекса образовательных технологий, состоящих в проектировании и применении преподавателем и студентами взаимосвязанной совокупности способов и средств, обеспечивающих поэтапное достижение профессионально-педагогической компетентности будущего учителя.

С этой целью проектировались и реализовывались специальные компетентностно-ориентированные программы. Их содержание согласовывалось с основными этапами формирования профессиональной компетентности студента педагогического вуза.

Цель первого, адаптационного, этапа (I курс) заключалась в создании условий для развития базового уровня профессиональной компетентности будущего учителя. Достижение этой цели стало возможным за счет развития ключевых компетенций, обретенных студентом на этапе довузовского обучения, а также принятия его реального «Я», учета настоящего субъектного опыта.

Логика развертывания образовательного процесса на данном этапе предполагала осознание студентом сущности будущей профессиональной деятельности, ее ценностных характеристик, а также формирование представлений о профессиональных задачах педагога. Все это способствовало развитию ключевых компетенций, приоритетными из которых являлись коммуникативная, социальная, информационно-технологическая.

Соответственно, на данном этапе ведущими являлись дисциплины, создававшие условия для развития вышеназванных компетенций. При системообразующей роли учебного предмета «Педагогика», содержание которого органично связано с профессиональной педагогической деятельностью, в учебный план был введен элективный курс «Личность современного учителя». Его содержание обеспечивало понимание студентами сущности будущей педагогической деятельности, а также способствовало созданию условий мотиваци-

онно-ценностного отношения к выбранной профессии.

Образовательная деятельность студентов была организована так, чтобы опорой им при решении элементарных профессиональных задач (поиск и обработка информации, использование информационно-коммуникативных технологий, владение социально-правовыми нормами и способами педагогического общения) служили ключевые компетенции. На данном этапе действенными были признаны технологии рефлексивного обучения, развития профессионального педагогического мышления и особенно технологии педагогического общения, освоение которых обеспечивало групповое взаимодействие, что позволяло осуществлять целый спектр сверхзадач.

В этот период начиналось формирование портфолио студента. В итоге к окончанию адаптационного этапа у студентов были сформированы следующие компетенции:

– формулирование и обоснование актуальности педагогической проблемы, которая имеет профессиональную и личностную значимость;

– использование разнообразия источников с целью систематизации, обобщения, извлечения полезной информации;

– владение технологией профессионально-педагогического общения для выстраивания оптимальных взаимоотношений при работе в группе, а также в процессе реализации собственного творческого потенциала;

– реализация элементарных способов рефлексивно-аналитической деятельности в процессе наращивания учебно-профессионального опыта и в ходе самообразования.

Таким образом, результатом адаптационного этапа выступало самоопределение будущего учителя в ценностях выбранной им профессии, понимание задач, связанных с профессиональной деятельностью, проявление ключевых компетенций в условиях учебно-педагогической деятельности.

На втором, стабилизационно-развивающем, этапе (II–III курсы) внимание акцентировалось на овладении студентом базовым уровнем педагогической компетентности. Его достижение обеспечивалось наличием у будущих учителей системы педагогического знания и способов его реализации в практической деятельности, а также умением прогнозировать и своевременно корректировать выстроенную собственную образовательную траекторию. Организация подготовки будущего учителя на этом этапе была сосредоточена на решении студентами общих и текущих профессиональных задач.

Особенностью данного этапа являлось то, что студенты учились конкретизировать профессиональные задачи в зависимости от той или иной педагогической ситуации, осваивали в образовательном процессе предметную теоретическую и практическую базу их решения. Обретенные умения первоначально находили отражение в педагогическом практикуме в лабораторных условиях, а затем реализовывались при решении задач в период учебно-педагогической практики в общеобразовательных учреждениях.

На этом этапе оказалось целесообразным введение таких учебных курсов по выбору, как «Педагогическое проектирование», «Педагогический мастер-класс», «Инновационные подходы к содержанию деятельности классного руководителя». К приоритетным образовательным стратегиям второго этапа было отнесено модульно-рейтинговое обучение, обучение посредством кейсов в сочетании с реальными и имитационными практиками. Смысловыми акцентами формирования профессиональной компетентности стабилизационно-развивающего этапа явились компетенции, связанные не только с четкой формулировкой профессиональной задачи, но и с теоретическим

обоснованием и алгоритмизацией ее решения, с аргументированной логикой, с творческой презентацией реального продукта.

Третий, конклюзивный (итоговый), этап (IV–V курсы) был направлен на формирование специальной компетентности и предполагал овладение студентом способами решения задач в рамках предметно-методической подготовки. При этом акцент в образовательном процессе делался на предметную специализацию, а методика преподавания становилась ведущей учебной дисциплиной. Специфика образовательного процесса на итоговом этапе предполагала постепенный переход от общепедагогических к методическим курсам, к педагогической практике и к интегрированной итоговой аттестации в форме защиты индивидуального или группового проекта.

Считаем целесообразным на данном этапе введение в учебный план педагогического практикума «Проектирование профессиональной карьеры учителя». В рамках этой дисциплины была организована самостоятельная работа студентов в форме малых исследовательских лабораторий, консульт-пунктов. Активизация деятельности будущего учителя на данном этапе во многом достигалась за счет организации командной работы, проведения мастер-классов, конференций, презентаций и др.

Результаты деятельности студентов находили отражение в педагогической практике, в ходе которой были апробированы созданные в процессе обучения проекты. Овладение профессиональными компетенциями происходило в условиях проведения многовариантной учебно-воспитательной работы, в ходе которой сочетались интересы детей и проявление индивидуальности студента. Возможность осуществления личностного потенциала педагогического общения в процессе практической деятельности помогало студентам перейти от педагогики функционирования к педагогике отношений. Была создана микросреда, включающая совокупность факторов (внешних, не зависящих от субъекта общения, и внутренних, способствующих реализации личностных возможностей студентов) и адекватных психолого-педагогических условий, при которых в процессе учебно-познавательной и практической деятельности будущие учителя овладевали профессиональными педагогическими компетенциями.

Таким образом, вышеобозначенные этапы применения дидактической системы были направлены на осмысление, овладение и реализацию студентами профессиональной компетентности, которая проявляется в качественно новых функциях профессионально-педагогической деятельности будущего учителя. Они обусловлены тем, что содержательное и процессуально-технологическое обеспечение образовательного процесса в вузе характеризуется интерактивностью, проявлением самостоятельности и продуктивностью действий обучающихся.

Поэтапное формирование профессиональной компетентности будущего учителя в условиях вузовского обучения определяется личностно-профессиональной и общесоциальной значимостью знаний и способов эффективной деятельности, четким определением целей профессионально-личностного совершенствования, определением компетенций, отражающих рост профессионализма на каждом из этапов вузовской подготовки, наличием компетентностно-ориентированных образовательных программ, предусматривающих индивидуализацию выбора стратегии для достижения цели.

Итогом является формирование интегративной характеристики проявлений личности, связанной с ее способностью совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]. http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.

2. *Исаева Т. Е.* Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. 2006. № 9. С. 55–60.

3. Компетентностная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.

4. *Седова Л. Н.* Становление творческой личности в условиях развивающейся образовательной среды: Дис. … д-ра пед. наук. Балашов, 2000.

5. *Сериков В. В.* Обучение как вид педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

6. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

REFERENCES

1. *Zimnjaja I. A.* Kljuchevye kompetencii — novaja paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovanija [Elektronnyj resurs]. http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.

2. *Isaeva T. E.* Klassifikacija professional'no-lichnostnyh kompetencij vuzov-skogo prepodavatelja // Pedagogika. 2006. № 9. S. 55–60.

3. Kompetentnostnaja model' sovremennogo pedagoga: Uchebno-metodicheskoe posobie / O. V. Akulova, E. S. Zair-Bek, S. A. Pisareva, A. P. Trjapicina. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2007.

4. *Sedova L. N.* Stanovlenie tvorcheskoj lichnosti v uslovijah razvivajuschejsja obrazovatel'noj sredy: Dis. … d-ra ped. nauk. Balashov, 2000.

5. *Serikov V. V.* Obuchenie kak vid pedagogicheskoj dejatel'nosti: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / Pod red. V. A. Slastenina, I. A. Kolesnikovoj. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008.

6. *Hutorskoj A. V.* Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovanija // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 2. S. 58–64.