И. В. Гладкая

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье представлен анализ этапов профессионального становления студентов бакалавриата в процессе обучения в вузе. Материалы статьи расширяют представления об изменении профессиональной компетенции студентов в процессе обучения в рамках контекстного обучения.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетентность, профессиональное становление, контекстное обучение, познавательные мотивы, профессиональные мотивы, индивидуальный образовательный маршрут.

I. Gladkaya

Stages of the Development Process of Professional Competence of Pedagogical HEI Students

The article gives an analysis of the stages of professional development of undergraduate students dwelling on the changes of students' professional competence in the framework of context training.

Keywords: competence, professional competency, formation, context training, cognitive motives, professional motives, individual educational route.

Современный этап развития образования сопровождается масштабными международными исследованиями особенностей профессиональной деятельности учителя, требованиями, которым должен соответствовать учитель-профессионал, разнообразными вариантами национальных систем поддержки престижа профессии, прогрессивными тенденциями развития системы непрерывного педагогического образования. И это не случайно, поскольку результаты многочисленных исследований свидетельствуют, что *качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей* [2].

Известно, что политическую и социально-экономическую ситуацию во многом определяют условия существования систем образования и требования, предъявляемые обществом к этой системе. Серьезные изменения в этих условиях, как правило, вынуждают обсуждать и пересматривать цели и стратегии развития образования, в частности, высшего образования. Социальные проблемы и изменения ситуации на рынке труда определяют те факторы, которые воздействуют на порождение новых педагогических теорий и образовательных инициатив. Вследствие этого изменяется и сам *язык описания будущей педагогической деятельности,* который отражает новые характерные особенности целей, содержания, технологий и результатов образования.

В 70-х годах XX века стали разрабатываться концепции образования, ориентированные на формирование компетенций специалиста (competence-based education). В это же время были разработаны и принципиально новые модели профессиональной деятельности, поскольку стало очевидным, что *предметные знания и навыки не охватывают* полного диапазона результатов образования, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Предметные знания фиксируют представления об эффективной профессиональной деятельности в настоящий момент, не учитывая, что в ближайшем будущем представления о профессии могут изменяться; неизменными более длительное время остаются критичность мышления, способность к обучению, *готовность человека к системным изменениям в своей профессиональной области.*

Период употребления термина *компетенция* в теории и практике образования сравнительно небольшой, несмотря на давнюю историю его возникновения. В научно-практическое употребление термин вошел из американской лингвистики Н. Хомского [9]. Статья Дэвида МакКлеланда «Тестирование: компетенции против интеллекта» (1973 год) может рассматриваться отправной точкой введения термина в психологию и теорию менеджмента.

Введение в образовательную практику ФГОС ВПО, ориентированных на формирование профессиональной компетентности выпускников, актуализировало проблемы исследования процесса становления профессиональной компетентности студентов педагогического вуза. Рассматривая профессиональную подготовку в системе высшего профессионального образования, исследователи РГПУ им. А. И. Герцена предлагают следующую трактовку понятия *профессиональная компетентность*. *Под профессиональной компетентностью понимается интегральная характеристика личности, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.*

Анализ научных публикаций, в которых, так или иначе, затрагивается проблема профессиональных компетенций, выявляет взаимосвязь с профессиональным становлением. Практически все исследователи едины во мнении о том, что профессиональное становление есть динамический процесс преобразования *личностных и профессиональных качеств,* характеризующийся самоопределением, самосовершенствованием, самообразованием, самоактуализацией, самосознанием, самореализацией.

Становление — это философская категория, выражающая спонтанность, изменчивость вещей и явлений, их непрерывный переход в другое, приобретение новых признаков и форм в процессе развития, приближение к определенному состоянию [7].

Вопросу исследования становления профессиональной компетентности студентов уделяли внимание многие исследователи — Г. М. Белокрылова, Н. В. Горнова, Г. И. Железовская, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.

В. Г. Воронцова считает, что процесс становления педагога — это результат усилий индивида и социопрофессиональной среды; она выделяет этапы, осуществляемые в процессе обучения: адаптации (индентификации индивида с профессией, освоение ее норм, ценностей) и стабилизации (обретения профессиональной компетенции).

Э. Ф. Зеер рассматривает становление как непрерывный процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, собственной активности, совершенствования и самоосуществления [5].

Исходя из принятого понимания становления как процесса преобразования *личностных и профессиональных качеств,* в проводимом исследовании профессиональное

становление будущего учителя понимается как процесс развития профессиональной компетентности студентов, которое обеспечивается формированием взаимосвязанных познавательных и профессиональных мотивов, влияющих на умения будущего учителя решать профессиональные задачи. Обоснование правомерности такого определения базируется на доказанном постулате о том, что способ решения профессиональной задачи, интерпретация полученного решения определяется мотивационно-ценностными характеристиками личности — *«личностными компетенциями»* (информационной, коммуникативной, социальной, мотивацией непрерывного образования и самообразования). В решении педагогической задачи большую роль играют мотивы и ценностные ориентации личности, которые обусловливают поведение, стиль общения, управления, определяют характер реализации способов педагогической деятельности и вследствие этого становятся *профессионально значимыми*. Для педагога это, прежде всего, умения, способы осуществления общения, взаимодействия с разными субъектами педагогического процесса, работа с информацией.

Г. А. Мухина выделяет следующие мотивы студентов в период обучения в вузе: *профессиональные мотивы* (определяются потребностью получить профессию), *познавательные мотивы* (определяются потребностью приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания), *прагматические мотивы* (определяются потребностью хорошо усвоить текущий материал, чтобы получить профессию с высокой заработной платой и социальными льготами*), широкие социальные мотивы* (определяются потребностью приносить пользу людям, государству и обществу), *мотивы личного престижа* (определяются потребностью в достижениях, быть примером для других, получать одобрение со стороны преподавателей, иметь хорошее положение в обществе) [8].

Познавательные мотивы — это мотивы, направленные на содержание учебной деятельности. Эти мотивы проявляются в учебном процессе через успешное выполнение учебных заданий, через обращение к источникам за дополнительными сведениями и положительное отношение к заданиям по выбору. Под профессиональными мотивами понимаются такие мотивы, которые подвигают субъекта к совершенствованию собственной профессиональной деятельности — ее способов, средств, форм, методов и т. п.; они могут формироваться в процессе обучения, так как по своей природе являются познавательными.

Профессиональные мотивы очень тесно связаны с развитием профессиональной направленности личности студента. По мнению Е. П. Ильина, профессиональная направленность — это интегративное качество личности, которое определяет отношение человека к профессии. Уровень профессиональной направленности определяется характером и силой выраженности ее составляющих [6]. По мнению многих исследователей, профессиональная направленность включает в себя следующие компоненты: систему профессиональных ценностных ориентаций, профессиональные интересы, установки, мотивы деятельности и отношение личности к профессии (А. И. Гебос, Е. М. Иванова, В. Т. Лисовский, А. М. Новиков, А. Ю. Панасюк и др.).

Для развития профессиональных мотивов студентов, как отмечает Е. Л. Афанасенкова, необходима такая организация их деятельности, при которой актуализировалось бы противоречие между требованиями предпочитаемой деятельности и ее личностным смыслом для студента. Преобразование профессиональной деятельности, качественные изменения в ней, в свою очередь, приводят к дальнейшему личностному росту. Это наполняет профессиональную деятельность для молодых людей новым личностно опосредованным смыслом. Следовательно, саморазвитие человека начинает

стимулировать преобразования в учебно-профессиональной деятельности, которая становится одной из побудительных сил развития личности студента [1, с. 57].

Время учебы в вузе, как отмечают психологи, совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Этот процесс проанализирован в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, А. И. Дмитриев и др. В этот период у большинства студентов укрепляются такие сознательно значимые качества, как целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой и др.

Итак, процесс становления профессиональной компетенции предполагает развитие взаимосвязанных познавательных и профессиональных мотивов студентов. Познавательные мотивы выступают источником формирования профессиональных мотивов, первоначальной их формой в профессиональном обучении: выраженность познавательных мотивов на начальных этапах обучения студентов способствует формированию положительного отношения к профессии.

Взаимообусловленность познавательных и профессиональных мотивов в различных источниках рассматривается по-разному. Диагностические исследования доказывают, что студенты могут поступать в педагогический университет с первоначально развитыми как познавательными, так и профессиональными мотивами, и по-разному будут обучаться в вузе, создавая свои индивидуальные маршруты.

Построение процесса профессиональной подготовки, ориентированного на становление профессиональной компетентности студента, предполагает определение этапов этого процесса.

Определение этапов становления профессиональной подготовки строилось на основе установленных в ранее проведенных исследованиях анализа факторов профессионального становления, динамики взаимосвязи познавательных и профессиональных мотивов, а также существующих тенденций организации процесса подготовки в вузе. В качестве теоретической основы разработки этапов становления профессиональной компетентности студентов была выбрана концепция контекстного обучения А. А. Вербицкого [3].

В контекстном обучении, как отмечает А. А. Вербицкий, осуществляется процесс движения деятельности студента от собственно учебной деятельности через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность к профессиональной деятельности специалиста. Сущностной характеристикой такого обучения является последовательное моделирование на языке науки с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) предметного и социального содержания усваиваемой профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной. В своей совокупности они представляют собой динамическую модель перехода от учебной деятельности к профессиональной.

В качестве экспериментальной основы определения этапов становления профессиональной компетентности студентов выступали данные опытной работы, которая включала наблюдение, решение экспериментальных задач, диагностику мотивов обучения. Были выявлены следующие этапы становления профессиональной компетентности студентов бакалавритата.

На I этапе, который соответствует I–II курсу обучения, происходит развитие познавательных мотивов, осмысление выбора высшего учебного заведения, начальное прогнозирование собственного профессионального пути. Это осуществляется через общекультурную и базовую общепрофессиональную подготовку студента, через овладение *знаниями в* рамках учебных дисци-

плин, их интеграцию в профессиональном контексте, через развитие познавательной мотивации, происходит определение «образа» индивидуального образовательного маршрута (ИОМ).

На II этапе, который соответствует III курсу обучения, осуществляется осознание профессиональных мотивов в вузовском обучении, происходит осмысление результатов первых профессиональных проб, в частности, в период практики, происходит развитие профессиональной мотивации путем усложнения учебно-профессиональных задач, ориентация в профессиональных ситуациях, уточнение профессиональных намерений (построение карьерного плана профессии) в контексте проектирования ИОМ.

На III этапе, который соответствует IV курсу обучения, происходит развитие профессиональных мотивов в вузовском обучении во взаимосвязи с развитием познавательной мотивации к непрерывному образованию, анализ соответствия самооценки и внешней оценки результативности профессионального становления, коррекция избранного профессионального пути, осуществляется рефлексия профессионального самоопределения в рамках освоения специальных дисциплин, что достигается корректировкой содержания ИОМ.

Содержание учебных курсов на каждом этапе конструируется на основе декомпозиции целей, заданных как ожидаемый результат, т. е. определения «вклада» каждой из изучаемых дисциплин в формирование профессиональной компетентности, и осуществление интеграции знаний циклов дисциплин и отдельных предметов. Такое построение содержания позволяет существенно расширить контексты решаемых студентами учебно-профессиональных задач, приблизить учебные задачи к реальным профессиональным задачам современного учителя.

Для каждого из выделенных этапов существуют соответствующие доминирующие технологии.

Для I этапа, это коммуникативные, исследовательские, рефлексивные технологии, технологии группового взаимодействия, социального проектирования, т. е. технологии, направленные на осмысление и самооценку познавательных мотивов.

На II этапе доминируют исследовательские, коммуникативные, рефлексивные технологии, технологии группового решения учебных общепрофессиональных задач, кейсы, проектирование.

На III этапе преобладают исследовательские, коммуникативные, рефлексивные технологии, технологии группового решения учебных профессиональных задач, кейсы, проектирование, имитационное моделирование и игры, т. е. технологии, направленные на осмысление и самооценку профессиональных мотивов поведения в профессиональной ситуации.

Анализ процесса становления профессиональной компетентности предполагал разработку соответствующих диагностических методик. В современных исследованиях выявлена совокупность методов диагностики компетентности будущих педагогов, которая позволяет более объективно определить реальную готовность студентов к профессиональной деятельности:

– решение академических задач — позволяет выявить знание теории,

– психологическая диагностика личностных качеств — направлена на определение профессионально значимых качеств личности,

– решение практических задач (тестов) — дает возможность проанализировать умения применять знания в неопределенной обстановке (имитация реального процесса),

– анализ эссе — позволяет выявить профессиональные ценности и рефлексивные умения,

– анализ продуктов деятельности — фиксирует индивидуальный прогресс (достижения) студентов на основе анализа различных видов портфолио (портфолио прогресса, показательное портфолио, портфо-

лио трудоустройства, портфолио документов или рабочее портфолио).

На I этапе системообразующим компонентом процесса становления профессиональной компетентности студента педагогического вуза являются цели дисциплин общепрофессионального блока. Поэтому оценка продвижения студента в профессиональном становлении определялась на основе анализа оценок преподавателей и самооценок студентов в становление профессиональной компетентности по составляющим компонентам профессиональной компетентности, зафиксированным во ФГОС ВПО.

На II этапе в центре внимания оказывается решение учебно-профессиональных (квазипрофессиональных) задач и изменение мотивации студентов к профессиональной деятельности. Развитие профессиональной компетентности студентов в процессе решения задач оценивалось по следующим критериям:

субъектный критерий, конкретизированный следующими показателями:

– изменение отношения к получаемой профессии, осознание важной роли учителя в обществе;

– развитие способности к самоанализу и самооценке своего продвижения в освоении опыта профессиональной деятельности;

– становление ценностных ориентаций, базирующихся на социальных и этических ценностях.

Деятельностный критерий, характеризующий умение решать профессиональные задачи и конкретизирующийся такими показателями, как:

– понимание условия задачи;

– логически непротиворечивое обоснование варианта решения;

– оценка возможных последствий выбранного решения;

– рефлексия и выполнение самооценочных процедур.

На III этапе становление профессиональной компетентности студентов оценивалось по портфолио достижений и анализу заданий, аналогичных заданиям, входящим в обобщенный блок, по результатам анализа лучших мировых практик, по варианту экзамена на должность. Экзамен на должность состоял из пяти этапов:

1. Решение профессиональной задачи.
2. Написание эссе «Моё педагогическое кредо».
3. Интервью на поставленную тему.
4. Устная презентация по заданной теме.
5. Разработка плана микроисследования по заданной проблеме.

Кроме этого, на данном этапе учитывалась оценка работодателями качества и практической востребованности выпускных квалификационных работ.

Приведем некоторые результаты экспериментальной работы на факультете математики РГПУ им. А. И. Герцена в 2010–2012 годах.

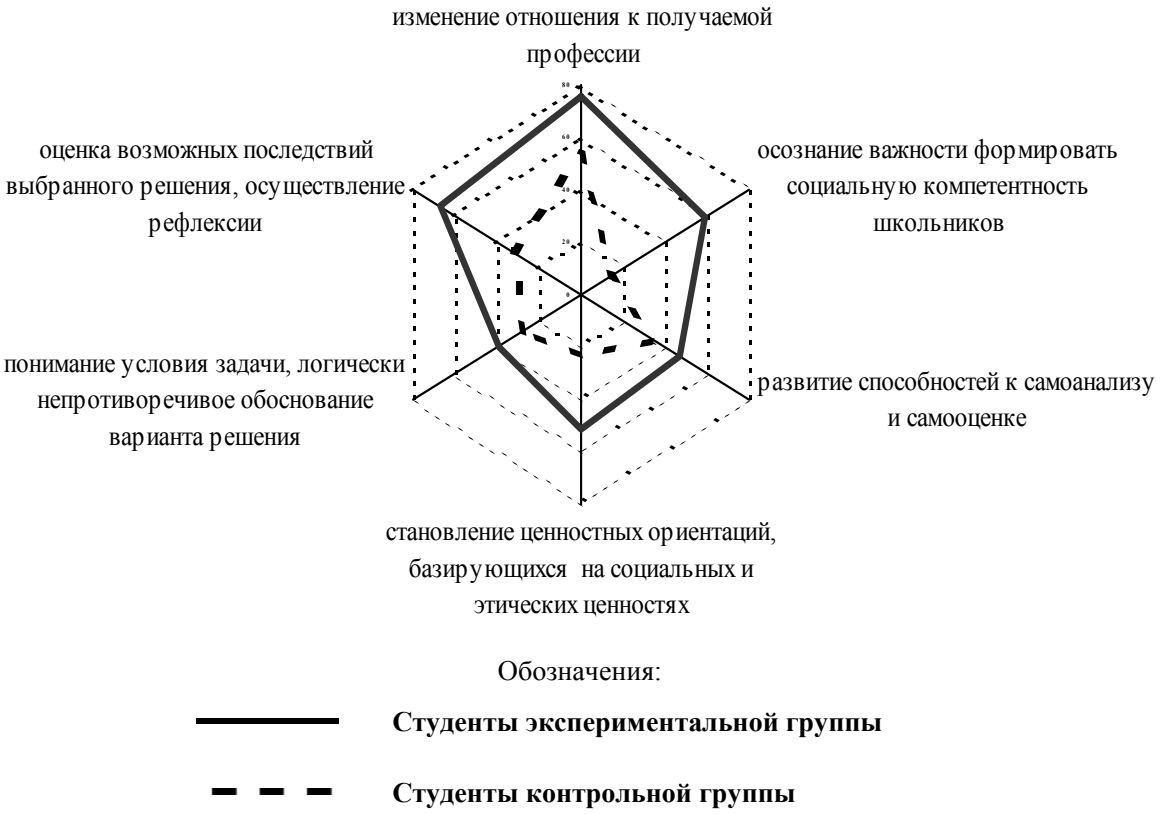
По результатам анализа решения студентами учебно-профессиональных задач (см. диаграмму) можно утверждать, что большинство студентов готовы к решению профессиональных задач, что выражается в следующем:

– студенты готовы синтезировать теоретические и практические знания не только из гуманитарных, но и из социальных наук и переносить (применять) их в процесс решения профессиональных задач;

– готовы работать с информацией, т. е. применять результаты, полученные при решении задач в новом варианте, при расширении контекста;

– в процессе решения задач студенты демонстрируют умения работать в коллективе, вести диалог, аргументировать свою позицию.

Сравнение показателей сформированности умения решать задачи социализации школьников



Профессиональная компетентность проявляется в способности студентов решать профессиональные задачи в условиях системных изменений, соответствовать социальным требованиям профессиональной педагогической деятельности, при решении задач проявляется индивидуальность будущего учителя, заключающаяся в определенном уровне сформированности гуманитарной направленности мышления, в наличии определенных личностных качеств и социально-педагогической компетентности учителя [4]. Кроме анализа умения решать учебно-профессиональные задачи на втором этапе были зафиксированы изменения мотивации студентов (см. табл.).

Динамика мотивации профессиональной педагогической деятельности студентов

Мотивации	*После I–II курса* (1 этап)	*После III курса* (2 этап)
Познавательные	32%	54%
Профессиональные	15%	40%
Взаимосвязь профессиональных и познавательных мотивов	12%	58%
Осознанность мотивов (адекватная самооценка)	30%	55%

Как отмечалось выше, профессиональная компетентность характеризуется сформированностью определенных ценностных ориентаций, определяющих приоритеты профессионально-педагогической деятельности. Эссе как элемент выпускного экзамена позволяет выявить личностные качества будущего учителя, способность осуществлять ценностно-рефлексивное осмысление освоенных знаний и профессиональных проб. Другими словами, анализ эссе позволяет оценить отношение выпускника к педагогической деятельности, которое во многом определяет готовность выпускника к работе по специальности. Поэтому, в качестве иллюстрации результатов III этапа, приведем некоторые выдержки из эссе студентов-выпускников «Мое педагогическое кредо»:

– «… Я выбираю антропологический подход в образовании. Человек — цель, а не средство. Именно поэтому я и буду учить …»

– «… Я люблю детей, и поэтому я по возможности буду стараться максимально приблизиться к ним, чтобы они могли мне доверять. Если даже я не буду классным руководителем, я буду вникать в каждый класс, чтобы понять, кто что любит, чем увлекается, и позже использовать это на уроке …»

– «… Я никогда не буду запугивать детей, дабы они делали свои домашние задания вовремя. Ведь есть множество гуманных способов. Взаимодействие — сотрудничество …»

– «… Я хочу разработать свою собственную методику обучения, чтобы все дети смогли заинтересоваться к обучению, независимо от их способностей …»

– «… Быть педагогом — это настоящее искусство. Эта работа сложнее множества существующих профессий …»

– «… Для меня учительство, как сказал Д. Лихачев, “это искусство, труд не менее творческий, чем труд писателя или композитора, но более тяжелый и ответственный. Учитель обращается к душе человеческой не через музыку, как композитор, не с помощью красок, как художник, а напрямую. Воспитывает личностью своей, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру”…»

Следует подчеркнуть, что почти все студенты справились с форматом эссе и отразили в нем свои педагогические идеи, ориентиры и приоритеты.

Анализ данных экспериментальной работы позволил выявить определенные тенденции становления профессиональной компетентности студентов в современном педагогическом университете, которые выражаются:

– в возрастании степени осознанной ответственности студентов за качество своего профессионального образования;

– в усилении ориентации преподавателей на учет интересов и потребностей студентов;

– в росте объективности самооценки студентов достигнутых образовательных результатов и результатов профессиональных проб.

Кроме этого, в ходе экспериментальной работы обнаружена прямая зависимость между организацией образовательного процесса и развитием профессиональной компетентности студентов. Важный вывод проведенного исследования заключается в том, что процесс становления профессиональной компетентности студентов может быть с достаточной достоверностью описан представленными этапами становления компетентности, однако этот процесс дискретен и индивидуален для каждого студента, что обусловливает индивидуальный профиль достигнутой компетентности.

Таким образом, представленное теоретическое обоснование и результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод о правомерности предложенных в исследовании этапов становления профессиональной компетентности студентов бакалавриата педагогического вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Афанасенкова Е. Л.* Мотивы учения и их применение в процессе обучения студентов вуза: Дис. … канд. психол. наук. М., 2005. 265 с.

2. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.

4. *Гладкая И. В.* Сформированность умения решать задачи социализации школьника как показатель профессиональной компетентности студентов бакалавриата // The Emissia Offline Letters / Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) ISSN 1997-8588, ART 1867, сентябрь 2012.

5. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 35–44.

6. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.

7. Мир словарей. http://mirslovarei.com/content_fil/STANOVLENIE-21311.html

8. *Мухина Г. А.* Формирование профессионализма у курсантов юридических вузов МВД — будущих следователей: Дис. … канд. пед. наук. Калининград, 1998. С. 63.

9. *Chomsky N.* Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt, 1969.

REFERENCES

1. *Afanasenkova E. L.* Motivy uchenija i ih primenenie v protsesse obuchenija studentov vuza: Dis. … kand. psihol. nauk. M., 2005. 265 s.

2. *Barber M., Murshed M.* Kak dobit'sja stabil'no vysokogo kachestva obuchenija v shkolah // Voprosy obrazovanija. 2008. № 3. S. 7–60.

3. *Verbitskij A. A.* Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M.: Vysshaja shkola, 1991.

4. *Gladkaja I. V.* Sformirovannost' umenija reshat' zadachi sotsializacii shkol'nika kak pokazatel' professional'noj kompetentnosti studentov bakalavriata // The Emissia Offline Letters / Elektronnoe nauchnoe izdanie (nauchno-pedagogicheskij internet-zhurnal) ISSN 1997-8588, ART 1867, sentjabr' 2012.

5. *Zeer Je. F., Symanjuk Je. Je.* Krizisy professional'nogo stanovlenija lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. 1997. T. 18. № 6. S. 35–44.

6. *Il'in E. P.* Motivatsija i motivy. SPb.: Piter, 2002. 512 s.

7. Mir slovarej. http://mirslovarei.com/content_fil/STANOVLENIE-21311.html

8. *Muhina G. A.* Formirovanie professionalizma u kursantov juridicheskih vuzov MVD — budushchih sledovatelej: Dis. … kand. ped. nauk. Kaliningrad, 1998. S. 63.

9. *Chomsky N.* Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt, 1969.

Т. П. Зайченко

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются достаточно новые для современной психологической науки и образования понятия «информационная культура» и «универсальные учебные действия» школьников. В ней показывается общность психологической основы феномена информационной культуры и универсальных учебных действий, раскрывается обусловленность развития универсальных учебных действий состоянием развития информационной культуры школьника. Приводятся результаты пилотажного исследования связи уровня информационной культуры с уровнем сформированности универсальных учебных действий.