

**Е. И. АРТАМОНОВА**

**Компетентностный подход к формированию педагога  
в условиях модернизации образования**

Переход от формально-знаниевой к компетентностной парадигме в системе высшего образования инициировал Болонский процесс. Между тем, мы наблюдаем поляризацию мнений специалистов относительно понятий, вводимых в педагогический тезаурус компетентностной парадигмой (компетенция, компетентность, компетентностный подход), они порой диаметрально противоположны: от признания за ними инновационного (эвристического) значения до отношения к ним как к смене вывески на старинном сооружении, именуемом «знания, умения и навыки».

Отсюда следует ряд весьма непростых комплексных вопросов:

— что по своей сути представляет тот феномен, который мы с легкой руки специалистов в области образовательных политик и дидактики называем «компетентностный подход»? Что составляет его сущность и содержание?

— является ли по своему существу стремление к реализации компетентностного подхода к формированию учителя благом и не будет ли его «продуктом» какая-то унифицирующая модель глобалистского характера?

— к чему мы, в сущности, стремимся в условиях модернизации образования, когда пытаемся осуществить компетентностный подход к подготовке специалиста — педагога?

Перечень проблемных вопросов можно умножать практически до бесконечности. Но поиск ответа на указанные выше вопросы обладает, на наш взгляд, достоинством приоритетности и первостепенной важности для современного педагогического образования.

Впервые о формировании компетентности личности мы читаем в докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI в. Ее руководителем Жаком Делором были сформулированы следующие компетентности личности: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе и научиться жить. На симпозиуме в Берне (1996) они были конкретизированы как пять «ключевых» компетенций, которые должны приобрести молодые европейцы: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с ростом информатизации общества; способность учиться на протяжении всей жизни в контексте как

профессиональной, так и социальной жизнедеятельности. Далее практически на каждом мероприятии Болонского процесса отмечается важная роль компетентностного подхода к формированию личности обучающегося.

В современной науке компетентностный подход интенсивно разрабатывается такими специалистами, как В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Э. М. Калицкий, А. Д. Лашук, А. В. Макаров, Н. А. Селезнева, Ю. Т. Татур, П. И. Третьяков, В. Д. Шадриков и др.

В классической педагогической науке представлены солидные разработки по профессиональной подготовке учителя в условиях целостного педагогического процесса: во-первых, профессионаграмма учителя с акцентом на профессиональную деятельность (санкт-петербургская научная школа Н. В. Кузьминой). Модель компетентности педагога ученые РГПУ им. А. И. Герцена представляют как единство трех составляющих: ключевой, базовой и специальной компетентностей. Во-вторых, профессионаграмма учителя с позиции личностной готовности специалиста (московская научная школа В. А. Сластенина). Исследователи изучают профессиональную компетентность учителя с акцентом на личностные образования интегративного характера: профессиональную картину мира учителя, профессиональные направленность, позицию и стиль жизнедеятельности специалиста. В-третьих, модель подготовки компетентного педагога с позиции содержания педагогического образования (московская научная школа В. В. Краевского). Ученые рассматривают реализацию компетентностного подхода на разных уровнях содержания образования: общетеоретическом, предметном, уровне конкретного учебного материала.

Исторический экскурс в становление компетентностной парадигмы наиболее полно представлен в работах И. А. Зимней, начиная с Н. Хомского и Дж. Равена и заканчивая проектом Tuning. Для определения сущностных характеристик и содержания компетентностного подхода заслуживает внимания системный анализ основных категорий компетентностной парадигмы, представленный в концепции профессионализма Э. М. Калицкого и Н. Г. Гончарик, основанной на структуре понятия профессии как множества семантических полей [1].

Э. М. Калицкий и Н. Г. Гончарик конкретизировали содержание семантических полей понятия «профессия»: информационное (И) — знаниевое пространство, информационные связи и потоки внутри и вне профессии, необходимые для ее функционирования; правовое (П) — нормативная среда для выполнения функций, совокупность полномочий и ответственности, которыми наделяется должность; деятельностно-технологическое

(ДТ) — содержание основных задач, функций и направлений деятельности, технологичность; антропологическое (А) — способности и качества человека, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Пересечения названных выше семантических полей позволили уточнить содержание таких категорий компетентностной парадигмы, как «квалификация», «компетенция» и «компетентность» (см. рис. 1).

Пересечение информационного, правового и деятельностно-технологического полей образует область «функционала должности», или компетенции ( $K_3 = И + П + ДТ$ ), которая выражается в знаниях, обеспечивающих трудовые функции, и задается объективно по отношению к субъекту деятельности — человеку.

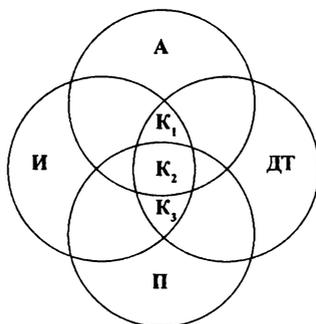


Рис. 1. Модель трех К:  
квалификация, компетенция, компетентность

На пересечении антропологического, информационного и деятельностно-технологического семантических полей находится компетентность ( $K_2 = А + И + ДТ$ ). Область, возникающая на пересечении всех четырех полей, представляет собой содержание понятия «квалификация» ( $K_1$ ).

Следовательно, компетенция — это обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне зависимости от его личностных качеств. Напротив, компетентность — это персонифицированная компетенция, «человек в профессии». Наличие компетентности определяет возможность и способность осуществлять профессиональную деятельность —  $(И + ДТ) + А$ , а присвоение квалификации дает на это право —  $(И + ДТ + А) + П$ . Таким образом, квалификация специалиста в идеале означает наличие и компетенции, и компетентности. Квалификация представляет

собой объективированную компетентность — субъективированную форму профессионализма.

В рамках Болонского процесса существуют схемы квалификаций как важных инструментов для достижения сравнимости и прозрачности качества профессиональной подготовки в высшей школе в рамках Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), как основа для выполнения национальных схем квалификаций и ратифицирования Конвенции Совета Европы (ЮНЕСКО) по признанию квалификаций.

Мы знаем, что квалификация, как и компетенция, присваивается, она существует формально, отчужденно от ее непосредственного носителя. В результате мы остаемся в формально-знаниевой парадигме, усвоение знаний рассматривается как ведущий компонент компетенции. Между тем, наличие знаний — это основа компетентности. Теоретическая или научная компетентность специалиста — это не только знания, но умения и навыки добывать и использовать эти знания. В отличие от компетенции, компетентность приобретается. Компетентность — это персонифицированная компетенция.

Вне личности компетентность априори не существует и не может существовать. Поэтому к каждому виду компетентности можно добавлять слово «лично»: лично-когнитивная, лично-социальная, лично-профессиональная. Каждый человек имеет свой когнитивный стиль или свой индивидуальный стиль деятельности, имеет свои профессионально значимые черты личности.

Мы не можем не учитывать влияния на формирование компетентности учителя национальной культуры, менталитета, уникальных особенностей ментальности человека определенного этноса. Ментальность можно определить как универсальную способность индивидуальной психики хранить в себе типические инвариантные структуры, в которых проявляется принадлежность индивида к определенному социуму и времени. Так традиционными особенностями русской культуры, влияющими на содержательные характеристики ментальности личности, являются:

— диалогичность «ядра» культуры, постоянно транспонирующего новые ценностные ориентиры, потенциальная нестабильность и непредсказуемость саморазвития системы. В то же время этим объясняется исключительный динамизм и внутренняя напряженность, пассионарность русской культуры;

— сильный, многослойный «защитный пояс» культуры, действие которого направлено на сохранение ее уникальности: совокупность стереотипов, традиций, обычаев как прочная система защиты;

— вертикальная традиция духовного идеала, согласно которой человеку необходимы прочные аксиологические опоры, обязательно наличие идеала, к которому он устремлен. Он живет и держится на высоком уровне благодаря «устремленности». Горизонтально — атомистическая традиция духовного идеала, характерная для западной культуры (Ю. Лотман, М. Фуко), выводит ценности в горизонтальную плоскость, обособленного индивида «форма держит»;

— господство дедуктивного метода в мышлении (склонность к теоретизированию). В западном мышлении господствует индуктивный подход, опирающийся на развитую информационную инфраструктуру (склонность к практицизму). Так для русского «я думаю» означает «я постиг», а для англосакса — «я вижу» (по исследованию ученых МГУ в 1996 г.);

— влияние природно-географических, региональных факторов на формирование российской ментальности. Существует их органическая связь с этнической системой воспитания. От поколения к поколению передаются широта российского характера, российское гостеприимство, бесшабашность и беззаботность (русское «авось»), терпение, мужество, нерасчетливость, прямота, импульсивность и т. п.

С учетом сказанного, компетентный подход к формированию современного учителя правомерно связать с формированием духовной культуры учителя. Последнюю мы рассматриваем в двух взаимосвязанных аспектах: в ценностно-содержательном (совокупность духовных ценностей) и в регулятивном (духовная культура как основа саморегуляции учителя, как культура в культуре).

Духовную культуру учителя иллюстрируют такие интегративные личностные образования, как концепция профессиональной жизни, профессиональная картина мира, профессиональная позиция, индивидуальный стиль профессиональной жизнедеятельности. Они имеют важное значение в процессе присвоения компетенции и квалификации. Вместе с тем, над формированием этих личностных образований необходимо целенаправленно трудиться в процессе обучения в педагогическом образовательном учреждении.

**Концепция профессиональной жизни учителя** включает в себя, во-первых, установки, лежащие в основании его отношения к Природе, человечеству, Отечеству, этническому сообществу, профессиональной группе, учебному коллективу, самому себе; во-вторых, набор фундаментальных ценностей как «ценностных образцов», например, положительные качества учителя, или модели поведения учителя в определенной ситуации; в-третьих, модификация системы универсальных оппозиций сознания,

которым необходимо противостоять, или культивировать противоположные по значению ценности; в-четвертых, бытующие в национальной культуре представления о высших ценностях, а также «аксиом сознания» (традиционно передающиеся человеку как черты национального характера), которые выполняют одновременно функции средств «монтажа» картины мира, опорных элементов познавательной-оценочной деятельности и фундаментальных основ социальных норм и правил поведения. Концепция профессиональной жизни предстает в виде ценностных ориентаций и определяет направленность личности учителя.

**Профессиональная картина мира** учителя как субъективный образ объективной педагогической реальности, существующий в сознании педагога, помимо концепции жизни включает такие важные компоненты, как: во-первых, представление о мироздании: единстве мира, взаимодействии Макро- и Микрокосмов, о современных тенденциях развития человечества, общества; во-вторых, представление о системе социальных ценностей российского общества; в третьих, представление о профессиональной миссии учителя, о его задачах в совершенствовании духовной жизни людей; в четвертых, отношение к миру (благоговение, удивление и таинство).

**Профессиональную позицию учителя** мы определяем как интегративную характеристику его личности, выражающую субъективную систему отношений, теоретико-методологических знаний, ценностных ориентаций и определяющую рефлексивно-личностный способ педагогической деятельности. В ее структуру, наряду с концепцией жизни, входят система установок, определяющих единую направленность личности на идеал («Я» концептуальное); убеждения, (включая религиозные), уважительное отношение к убеждениям других людей, понимание роли убеждений в своем профессиональном становлении («Я» идеологическое); нормы и правила поведения учителя, бытующие в обществе, поведенческие стереотипы, связанные с социальной ролью учителя («Я» юридическое); этика и семиотика поведения учителя: этикет педагога, художественный вкус, язык жестов и мимики, мода («Я» этическое). К профессиональной позиции учителя относится и то, что связывает ее со стилем духовности: во-первых, гуманные установки, диктующие индивиду оценки социальных процессов и его собственных поступков («Я» законодательное); во-вторых, набор символов и соответствующих им значений, знаний, необходимый для описания процессов и для понимания смыслов и ценностных ориентаций педагогической деятельности («Я» информационное); в-третьих, вы-

сокие результаты познания, проявление качеств духовности учителя в его поведении («Я» исполнительное). В субъектном аспекте профессиональной позиции нам видится способ самореализации, самоутверждения и саморазвития специалиста (запечатление профессионально значимых способов и нормативов профессиональной деятельности, построение на этой основе собственной системы действий; выработка личностных критериев и норм профессиональной деятельности; выход за рамки нормативной деятельности; независимость мышления, способность авторского проектирования и лично значимого способа осуществления педагогического процесса).

**Индивидуальный стиль** профессиональной жизнедеятельности учителя — это характеристика того, как индивид организует и осуществляет присутим и характерным для него способом свои профессиональные функции, система устойчивых черт учителя, формирующаяся на основе духовных потребностей, способностей и проявляющаяся в процессе его творчества.

Ядро индивидуального стиля образуют уникальные способности личности: во-первых, к *саморегуляции*. Понимание смысла жизни и установки на поиск цели, значимость знаний, труда, профессионального престижа, долга, ответственности и т. д.; во-вторых, *самоопределение* относительно идеала, норм, правил общения, мышления, волеизъявления, на основе которых формируются представления, понятия, оценки и т. п., строятся жизненные планы, ориентированные на профессиональный рост и самосовершенствование; в третьих, особенности духовного стиля жизнедеятельности учителя, характерного для конкретного времени и конкретных народов. Комплекс эмоциональных установок, чувств, благодаря которым у разных народов присутствует определенный окрас стиля; в-четвертых, *самопознание*. Познание себя в процессе оформления собственных мыслей, чувств, эмоций, обязанностей и переживаний; растущее осознание и признание собственной уникальности, развитие самоуважения. Осознание причастности к Космосу, человечеству, нации и т. п.; в-пятых, *самосовершенствование*. Устремленность к высокому идеалу, возможности духовного развития; в-шестых, *самоактуализация*. Установки, диктующие понимание сущности актуализации духовного потенциала учителя для оптимизации педагогической деятельности, работы с информацией, обмена опытом, способностями, умениями, навыками, результатами деятельности; в-седьмых, *особенности преобразования*, передачи и усвоения социального опыта, происходящих изменений духовного мира, структуры и сущности взаимодействующих субъектов.

Таким образом, даже мастерство учителя можно рассматривать как приобретение им определенного уровня компетентности. По определению Д. Куна, компетентность — общий уровень способностей или квалификации, демонстрируемый человеком [2].

Когда мы рассуждаем о том, от какого слова мы образуем прилагательное «компетентностный» подход, — «компетенция» или «компетентность», то речь идет о выборе определенного теоретического и практического *вектора* реализации компетентностного подхода и он, безусловно, направлен в сторону формирования компетентности специалиста. Компетентность необходимо рассматривать в контексте определенной области специализации. Компетентность, хотя и базируется на знании, является определенной иерархией навыков.

Область специализации студента представляет собой совокупность знаний и компетентности. Знания, как правило, принято делить на две группы: декларативные (факты, знания «что») и процедурные (правила, знания «как»). Студент в процессе профессиональной подготовки должен усвоить от трехсот тысяч (для общеобразовательной дисциплины) до 1 млн (для высшего медицинского образования) фактов. Но факты, существующие в пассивной форме, бесполезны. Необходимо знание правил. Специалисту требуется усвоить как минимум десять тысяч правил (Hayes-Roth, 1985). С учетом выказанного, важно принять отстаиваемое А. В. Макаровым [3] положение о том, что выделение ключевых компетенций предполагает последующую операционализацию, в том числе на уровне базовых навыков. Следовательно, формирование компетентного специалиста, профессионала, есть кропотливая работа как самой личности учителя, так и образовательного учреждения.

Компетентностный подход к организации содержания педагогического образования в условиях модернизации образования определяет необходимость его моделирования на основе выделения логически соотнесенных модулей, которые образуют определенную взаимосвязанную целостность в содержании программы. Модульное строение в данном случае, по утверждению С. Б. Серяковой, эффективно для интегративных междисциплинарных программ профессиональной подготовки. Содержание каждого учебного модуля определяется требованиями и спецификой профессиональной деятельности педагога [4].

**Контекстно-концептуальный учебный модуль** предполагает адаптацию, формирование направленности, мотивации студентов на практическую психолого-педагогическую деятельность в системе образования, включения в контекст основных направлений и тенденций развития образования,

в контекст психолого-педагогического проблемного поля деятельности педагога. Данный модуль соотносится с концептуальным блоком модели формирования психолого-педагогической компетентности педагога, интегрирующим погружение в специфику деятельности учреждений образования, учет ее своеобразия. Значимость данного модуля нашей модели заключена в том, что требуемые компетенции формируются в контекстном поле будущей профессиональной деятельности.

**Историко-аналитический учебный модуль** предназначен для развития аналитических умений будущего специалиста, которые являются неотъемлемым компонентом требуемых компетенций и связаны с рефлексией. Этот модуль реализуется, прежде всего, в практическом освоении содержания комплекса дисциплин специализации и направлен на приобретение студентами навыков изучения концептуальных основ психолого-педагогических теорий и взглядов, формирование способности к использованию исторического опыта в практической психолого-педагогической деятельности, а также освоение необходимых педагогу, педагогу-психологу профессиональных знаний.

**Теоретико-методологический учебный модуль** связан с формированием компетенций интеграции научного знания путем освоения комплекса дисциплин, направленных на освоение студентом теоретических и методологических основ, необходимых педагогу, педагогу-психологу профессиональных знаний. Подготовка педагогов-психологов для системы образования требует глубокой научной подготовки в области психологии и педагогики.

**Практико-ориентированный учебный модуль** создает предпосылки для освоения технологического и интерактивного блоков формирования психолого-педагогической компетентности и позволяет студенту получить практический опыт будущей профессиональной деятельности, необходимые умения, соответствующие уровню предъявляемых требований к его общепрофессиональным компетенциям, для работы в учреждениях образования различного типа.

Формирование профессионально значимых компетенций в образовательном процессе может успешно осуществляться через содержание учебных модулей в четырехуровневой блочно-модульной технологической модели.

Преимущество компетентностного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана. Компетентностный подход, заложенный в рамках российских государственных образовательных стандартов 3-го поколения

— это метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования. Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, которые определяются как для каждого модуля программы, так и для программы в целом.

Описание характеристик общих целей высшего образования, а также разработка компетентностных моделей бакалавра и магистра сегодня занимают педагогическую общественность. Суть компетентностной модели бакалавра заключается в том, что она опирается на компетенции, инвариантные к области деятельности и специальные. Так, инвариантными к области деятельности являются социально-личностные, общенаучные, общепрофессиональные, экономические и организационно-управленческие компетенции, а специальные компетенции разрабатываются применительно к области деятельности для конкретных направлений и специальностей. Компетентностный ряд может быть расширен в целях обеспечения качественной подготовки выпускника вуза по определенной специальности. Таким образом, ориентируясь на методологию ФГОС ВПО, предполагается выделение двух основных видов компетенций: универсальных и профессиональных.

Что касается классификации компетенций педагога, то следует отметить, что в отечественной педагогической науке существует несколько подходов как к определению компетенций, так и их классификации.

Универсальные компетенции педагога. Социально-личностные и общекультурные компетенции:

— понимает высокую социальную значимость и ответственность профессии педагога как представителя интеллектуальной элиты общества, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

— владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;

— имеет сформированную гуманистическую позицию по отношению к окружающей действительности; транслирует в процессе жизнедеятельности навыки гуманитарной культуры;

— готов к социальному взаимодействию с обучающимися, коллегами и другими людьми на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявляет уважение к людям, толерантность к другой культуре;

— знает свои права и обязанности как гражданина своей страны; умеет использовать Гражданский Кодекс, другие правовые документы в своей профессиональной деятельности;

— способен постоянно совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, готов к повышению своей квалификации и мастерства;

— способен к самостоятельному обучению новым методам исследования, к организации исследовательской деятельности, направленной на совершенствование учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении;

— готов к активному общению и профессиональному взаимодействию с коллегами в научно-педагогических сферах деятельности;

— способен свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения; способен к мобильности;

— способен использовать на практике навыки и умения управления коллективом, формировать благоприятный социально-психологический климат в учебной группе;

— готов к разрешению конфликтных ситуаций в учебных коллективах, при взаимодействии с отдельными учащимися;

— способен оказывать личным примером позитивное воздействие на учащихся, транслируя навыки нравственно-психологического здоровья;

— способен брать на себя всю полноту ответственности за здоровье обучающихся во время занятий и других видов учебной деятельности.

Общенаучные компетенции (ОНК):

— способен использовать знания фундаментальных и прикладных дисциплин в процессе профессиональной педагогической деятельности;

— способен использовать углубленные теоретические и практические знания в своей предметной области в процессе профессиональной педагогической деятельности, постоянно отслеживая новые научные достижения в своей предметной области и в смежных областях;

— способен самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, расширять и углублять свое научное мировоззрение;

— способен использовать углубленные знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной педагогической деятельности, при разработке и осуществлении социально значимых проектов при работе с молодежью;

— способен демонстрировать навыки работы в научном коллективе, способность порождать новые идеи (креативность) и реализовывать их на практике и т. д.

**Инструментальные компетенции:**

— умеет работать с традиционными носителями информации, распределенными базами знаний;

— способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

— свободно владеет литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи;

— умеет создавать и редактировать тексты профессионального назначения, анализировать логику рассуждений и высказываний;

— владеет одним из иностранных языков на уровне бытового общения;

— умеет использовать возможности коммуникативных связей для реализации внутренних резервов партнеров по общению;

— способен использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства;

— способен и готов проводить научные эксперименты, оценивать результаты исследований;

— способен анализировать, синтезировать и критически резюмировать информацию;

— способен к профессиональной эксплуатации современного оборудования и приборов в процессе профессионально-педагогической деятельности;

— способен оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной исследовательской работы, в том числе, используя навыки работы с компьютерной техникой, и т. д.

Профессиональные (предметно-специализированные) компетенции определяются с учетом основных *видов профессиональной деятельности*, выполняемых специалистами в рамках любой профессии. Применительно к педагогу в состав этих компетенций входят следующие, связанные с основными видами профессиональной деятельности компетенции:

— *научно-исследовательские* (способен к разработке актуальной научной проблемы и получению знания, значимого для развития теории и практики высшего образования; способность к самостоятельной исследовательской работе; готовность к проведению исследовательской работы с использованием современных информационных систем (сети интернет); готовность к организации и участию в работе временных или постоянно действующих исследовательских групп; знает основы теории высшего

профессионального образования; владеет современной методологией и методами исследований в области высшего образования; способен к проектированию и реализации на практике содержания учебных предметов с учетом процессов модернизации высшей школы; владеет навыками рецензирования и анализа материалов по проблемам высшей школы и проблемам конкретной научной области; умеет представлять результаты своей научно-исследовательской деятельности в виде отчетов, рефератов, статей, докладов, сообщений и др.);

— *организационно-методические компетенции* (готовность к взаимодействию с образовательным комплексом, предприятиями региона для решения общих задач обучения и воспитания студенческой молодежи; способен к подготовке и проведению научно-практических конференций (в том числе Интернет-конференций) преподавателей вуза и учителей школ города (района, края); готовность к организации и проведению педагогической практики студентов, к взаимодействию с администрацией школ, учителями и др.);

— *воспитательные компетенции* (владеет методикой организации воспитательных мероприятий со студентами на основе инновационных технологий; умеет использовать знания культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов; умеет использовать профессиональные знания в конкретной научной области в качестве средств воспитания студентов; готовность к организации и участию в работе временных или постоянно действующих групп студентов по реализации социально значимых проектов среди молодежи; способен осуществлять работу в качестве куратора академической группы: проводить педагогическую диагностику личности студентов с целью организации индивидуальной воспитательной работы; планировать и проводить воспитательные мероприятия со студентами на основе личностно-ориентированного подхода и др.);

— *учебно-методические компетенции* (готов к использованию инновационных методов и технологий обучения и воспитания; знает основы психологии личности и социальной психологии; знает биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения; знает психологические особенности юношеского возраста и особенности влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов; умеет использовать в учебном процессе знания фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области, ее взаимосвязей с другими науками; владеет методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями,

в том числе методикой разработки мультимедийных презентаций к лекционным занятиям; умеет излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами; владеет методикой структурирования и психологически грамотного преобразования научного знания в учебный материал, методами и приемами составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематики учебных и воспитательных задач; владеет методикой написания, переработки учебных программ по дисциплинам в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта; способен к разработке учебно-методических материалов для проведения занятий, в том числе, в интерактивном режиме; способен к разработке сценария для создания электронных учебно-методических пособий).

Как видим, профессиональные компетенции педагога удобно группировать по основным видам деятельности педагога. Безусловно, содержание профессиональных компетенций может быть существенно дополнено исходя из профиля преподаваемых дисциплин.

Следует отметить то, что модель профессиональной компетентности выпускника высшей школы, в целом, является открытой синергетической системой, компоненты которой меняются в связи с меняющимися требованиями к содержанию профессиональной деятельности преподавателя со стороны государства, педагогической практики, работодателей, ответственности, студентов.

Однако соответствие подготовки выпускников системы высшего педагогического образования современным перспективным потребностям общества сталкивается с многочисленными проблемами. В совокупности этих проблем могут быть выделены следующие четыре кластера:

— *Аксиологические проблемы*: студенты педвузов не мотивированы к освоению субъектной позиции по отношению к будущей образовательной деятельности, к образовательному процессу вуза (активное осмысление проблем, возникающих в образовательной деятельности вуза; участие в инициировании и проектировании системных изменений в вузе; управление качеством собственной деятельности; участие в управлении качеством деятельности вуза и т. д.); отсутствует аксиологически ориентированная система педагогической поддержки процессов, обеспечивающих качество подготовки будущих учителей и непрерывное профессиональное развитие их наставников — преподавателей вуза; отсутствует система развития карьеры будущего учителя как исследователя (выявление и формирование профессиональных запросов студентов бакалавриата и магистратуры, а также аспирантов, оценка и предъявление требований

со стороны вузов, НИИ и производства; анализ факторов успешности карьеры молодого исследователя и др.); значительная часть студентов воспринимает вуз не как необходимый этап развития своих исследовательских и педагогических компетенций, а как место, полезное для дальнейшего карьерного роста, не связанного с научной или преподавательской деятельностью.

— *Системные проблемы:* в сфере научно-исследовательской и инновационной деятельности вузов реализуется ситуационное управление традиционного типа (при этом не только студенты, но и преподаватели, как правило, обречены на роли исполнителей, а не субъектов процесса); в практике вузов редко происходит переосмысление и инновационное развитие технологий самой педагогической деятельности, чаще всего это имеет место в сфере довузовской подготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов; в вузах отсутствует широкая, гибкая система продвижения важнейших достижений науки в образовательную практику; реально имеющиеся успешные прецеденты научно-образовательной интеграции, способной обеспечить указанное продвижение, не становятся «точками инновационного роста» и развития деятельности вузов; в вузах не формируется и не реализуется единая программа, системно поддерживающая исследования, начиная со студенчества и заканчивая несколькими годами после защиты кандидатской диссертации; кафедры вузов чаще всего формально участвуют в научно-исследовательской деятельности образовательных учреждений; при этом в силу того, что образовательная деятельность кафедр редко опирается на исследования преподавателей, страдает качество этой деятельности.

— *Психологические проблемы:* большинством преподавателей не осознается необходимость перехода от позиции передатчика, репродуктивно воспроизводящего существующие знания, идеи, ценности и смыслы, к позиции источника новых знаний, идей, ценностей и смыслов для будущего учителя; не сформирована готовность профессорско-преподавательского состава вузов общаться со студентом на уровне научно-образовательной деятельности, адаптированной к изменяющейся ситуации в вузе в переходный период; отсутствует система психолого-педагогической поддержки и сопровождения студентов вуза, позволяющая снизить барьеры инициирования системных изменений и участия в них рассматриваемых носителей интеллектуального потенциала вуза.

— *Организационные проблемы:* отсутствует механизм принятия взаимных обязательств вуза, преподавателей, студентов и контроля того, как они соблюдаются; имеет место дефицит необходимых организаци-

онных компетенций всего персонала вуза и их воспроизводства; система подготовки педагога не справляется с обеспечением научными кадрами, удовлетворяющим текущие и перспективные потребности педвузов; отсутствует преемственность образовательных программ вузов; снижается уровень подготовки выпускников вузов, пополняющих ряды аспирантов.

Студент выстраивает партнерские отношения с вузом. Применительно к оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузе целесообразно опираться на следующие принципы:

— *Профессиональная ориентация*: развитие начинается уже при выборе вуза. Учителями должны становиться только те, кто испытывают «жажду нового интеллектуального опыта» и развития. Поэтому в процедуру оценки и отбора кандидатов необходимо заложить соответствующие критерии: успешные примеры учебы в вузе и обучения в других организациях; эффективность самостоятельного обучения и развития; значимость целей профессионального и личного роста в процессе обучения и др.

— Одной из ключевых ценностей вуза должен стать *принцип развития* (поступательного преобразования). Необходим своевременный контроль реальной ситуации, система методов стимулирования учебно-воспитательного процесса.

— Безусловно, в программе развития будущего педагога должны присутствовать традиционные инструменты обучения (внешние и внутренние семинары и тренинги). Однако, на наш взгляд, более эффективно использовать разнообразные инструменты саморазвития, самостоятельной работы.

— Рейтинговая система, основанная на критерии успешной успеваемости, — это пружина, способная привести в действие весь механизм развития личности. С одной стороны, продвигаются только те, которые достигли наибольших результатов в профессиональном развитии, а с другой, каждое продвижение дает им возможность перейти к решению более сложных и комплексных задач, тем самым стимулируя дальнейшее развитие.

— Создание условий для саморазвития. Каждый человек индивидуален и сам на подсознательном уровне может определить, какой способ развития для него является наиболее эффективным. Поэтому система менеджмента качества вуза должна создавать дополнительные стимулы и условия для саморазвития, при этом оставляя будущим учителям возможность самостоятельно определять, как конкретно они будут это делать.

Из сказанного ясно, что в педагогических вузах существует острая потребность в инновационных подходах: к программированию учебных

курсов и к развитию адекватных педагогических технологий для овладения студентом компетенциями проектной и исследовательской деятельности; к интеграции научного и педагогического профессионального роста будущего педагога для возможности повышения эффективности его профессиональной деятельности; к интеграции науки и образования как в плане обновления содержания образования на предметном уровне, на уровне использования конкретного учебного материала, так и в направлении широким фронтом разворачивающейся экспериментальной работы по исследованию появившихся инноваций и адресному их отбору каждой образовательной системой.

Таким образом, компетентностный подход к подготовке учителя является актуальной проблемой обеспечения качества образования и будущего современного социума. Одновременно это важное направление работы субъектов образования (государства, образовательного учреждения, личности) для сохранения уникальности национальной культуры и учителя.

### **Литература**

1. Калицкий, Э. М. Современная концепция профессионализма [Текст] / Э. М. Калицкий, Н. Г. Гончарик // Адукацыя и выхаванне. — 2002. — № 10.
2. Кун, Д. Основы психологии. Все тайны поведения [Текст]. — СПб., 2002.
3. Макаров, А. В. Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза [Текст] // Вышэйшая школа. — 2004. — № 1.
4. Серякова, С. Б. Инновационная модель формирования психолого-педагогической компетентности педагога [Текст] // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: материалы I Всероссийского педагогического конгресса: в 4 ч. — Ч. 2. — М., 2007.