

Л.А. Косолапова,

к.п.н., доцент кафедры общей и
социальной педагогики ППГУ

Технологии формирования профессиональной компетентности педагога

Выявленные учеными сущностные признаки компетентности, виды, структура позволяют ставить вопрос о возможности разработки *технологий* формирования профессиональной компетентности педагога, т.е. концептуально осмысленных, системно описанных процессов, обеспечивающих поэтапное достижение гарантированных результатов.

Сегодня мы знаем, что компетентность всегда проявляется в деятельности (невозможно «увидеть» непроявленную компетентность), имеет характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях, причем компетентность проявляется в органичном единстве с *ценностями* человека. Компетентность предполагает умение осуществлять *выбор*, исходя из адекватной *оценки* себя в *конкретной ситуации*. В условиях постоянно изменяющегося мира невозможно сформировать компетентность на весь период профессиональной карьеры, следовательно, речь может идти о *постоянном* повышении профессиональной компетентности, профессиональном развитии. Иными словами, компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование.

Ученые г. Санкт-Петербурга рассматривают профессиональную компетентность как совокупность *ключевых*, необходимых для любой профессиональной деятельности, *базовых*, отражающих специфику определенной (например, педагогической, медицинской и т.п.) профессиональной деятельности, и *специальных*, свойственных конкретной области профессиональной деятельности компетентностей.

Очевидно, что в ходе подготовки и переподготовки педагогических кадров традиционно используются технологии, *формирующие противоречие* между теорией и практикой. В итоге специалист в разнообразии ситуаций взаимодействия с детьми (на практике) может «не узнать» закономерность, о которой хорошо знает. К отрицанию теории может привести совершенствование практической деятельности, так как закономерность, лежащая в основе новой реальности, может в сознании педагога «рассогласоваться» с теориями, «изученными» *на другом примере*. Противоречие *теория - практика* может усугубляться неумением педагогического работника

рефлектировать и преодолевать профессионально-личностные стереотипы, и тогда мы сталкиваемся с ситуацией, когда обобщенное знание не применяется к собственной деятельности и общению («все знаю, но не применяю»).

Вторая проблема заключается в том, что традиционно не измеряется *начальный* и *итоговый* уровни сформированности профессиональной компетентности педагога – как в целом, так и ее отдельных структурных элементов. Если стремление обеспечивать качественное образование учащихся выдвинуло на первый план вопрос об *измерении уровня* качества, то постановка вопроса о компетентности педагога предполагает целенаправленное, основанное на диагностике совершенствование тех элементов профессиональной компетентности, которые являются «слабым звеном» для конкретного учителя или группы учителей, руководителей образования.

Третья проблема, которую необходимо иметь в виду при конструировании технологий формирования профессиональной компетентности педагога, связана с *иерархией ценностей* самого педагога, системы подготовки и повышения квалификации педагогов как в образовательном учреждении, так и вне его. Подчеркнем, компетентным можно считать педагога, ориентированного не на преподаваемый предмет, а на ребенка, на развитие личности ученика средствами преподаваемого предмета.

Итак, вслед за А.В.Козыревым, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной будем считать, что *под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность (готовность) специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей* (Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. А.П.Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. С.10).

Профессиональная компетентность как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей, развивающихся одновременно, формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности, создает целостный образ специалиста. Поскольку ключевые, базовые, специальные компетентности, взаимодействуя друг с другом, проявляются в процессе решения жизненно важных *профессиональных задач* разного уровня сложности, ученые С-Петербурга разрабатывают технологию формирования

профессиональной компетентности педагога, основанную на компетентностном и задачном (А.А. Вербицкий) подходах.

Выделяются *пять* основных групп задач, которые отражают базовую компетентность современного учителя:

- 1) видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;
- 2) строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;
- 3) устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы;
- 4) создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы);
- 5) проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Логика развития профессиональной компетентности предполагает на первом этапе – развитие ключевых компетентностей в контексте будущей профессиональной деятельности; на втором – «погружение» в профессиональные задачи, освоение способов их решения, которые содействуют становлению базовой компетентности; на третьем этапе – становление специальной компетентности на основе развития базовой.

Технология предполагает изменения в организации педагогического образования. Поскольку стратегия развития профессиональной компетентности разрабатывается как стратегия разрешения проблемы, решения задач, то ее логика обозначается действиями: определить – разработать, решить, представить – обменяться мнениями, оценить. То есть решение задач из каждой из пяти выделенных групп предполагает следующие шаги-действия:

1. Определить:

- выявить задачу, установить приоритеты, конкретизировать задачу относительно смысла научной деятельности;
- проанализировать имеющиеся знания и необходимость дополнительной информации, уточнить условия решения задачи;
- организовать обсуждение, распределение функций, время выполнения.

2. Разработать, решить, представить:

- установить точные цели и способы оценивания;
- определить методы решения, представления, способы интерпретации;
- сконструировать модели решения и представления, провести презентацию.

3. Обменяться мнениями, оценить:

- провести обмен мнениями, критический анализ решения;
- синтезировать решение, провести экспертизу, скорректировать решение, выразить личную позицию;
- суммировать позиции при рассмотрении возможных альтернативных вариантов решения.

Для осуществления указанной логики действий предполагается использовать практико-ориентированное модульное обучение, обучение с помощью кейса (пакета ситуаций для принятия решений), обучение на основе социального взаимодействия.

Достоинством данной технологии является практико- и личностно-ориентированный характер образования, возможность преодолеть выявленные на диагностическом этапе недостатки, пробелы в целостной структуре профессиональной компетентности.

Развитие умения осознавать собственные профессиональные проблемы, проверять на практике возможность их решения может одновременно свидетельствовать о том, что педагог, открывающий для себя метод решения целого класса подобных проблем, сделает шаг по пути освоения педагогики. В ходе поиска устоявшееся знание (теория) может оказать помощь человеку в решении его проблем. Так в личный опыт входит культура общества.

Недостатком данной технологии является то, что если следовать до конца обозначенному подходу, значимым, субъективно истинным может оказаться частное знание, которое в другой ситуации не сможет выступить в роли метода, так как не отражает сущностных свойств педагогического явления.

Другим подходом к разработке технологии формирования профессиональной компетентности педагога является экспериментально-аналитический.

Одной из главных в рамках данного подхода является идея о том, что процесс повышения профессиональной компетентности связан с отработкой умения *самостоятельно формировать обобщенное индивидуализированное педагогическое знание и творчески применять его сообразно ситуации* предметной деятельности и общения с воспитанником (учеником).

Стремление к позитивным изменениям в ситуации практической педагогической деятельности обуславливает необходимость *аналитического* рассмотрения компонентов образовательной системы, закономерностей педагогического процесса, характеристик субъектов (учитель – ученик, старший – ребенок), что приводит как к запуску

механизма самосовершенствования, так и к выявлению не только частного, но и обобщенного педагогического знания.

Осознание педагогических закономерностей стимулирует самообразовательную деятельность педагога и потребность применить (*экспериментально* проверить) закономерность на практике с целью повышения эффективности педагогической деятельности.

То есть *повышение компетентности педагога становится результатом преподавания/изучения педагогики*, которое не может быть иным, нежели как *экспериментальным* и одновременно *аналитическим*, опирающимся на взаимодополняемость, взаимопереходы теории и практики (деятельностей познавательной и практической педагогической).

Практическая педагогическая деятельность обеспечивает этапы изучения феномена, формирования эмпирического обобщения, с одной стороны, и этапа своеобразной «проверки» теории, применения ее для анализа и проектирования педагогической действительности – с другой. *Познавательная* деятельность, обеспечивающая этап формирования системных обобщенных педагогических знаний, встраивается в практическую в качестве *системообразующего этапа*. Диалектическое единство практической и познавательной деятельности обеспечивает личностную значимость системных обобщенных знаний, их практическую ориентированность в качестве обобщенного способа действий в динамичных ситуациях педагогической действительности.

Отработка механизма *взаимопереходов* теории и практики, обуславливающих развитие научно-педагогического мышления, мировоззрения и индивидуального стиля как уникального проявления компетентности и педагогического мастерства, обеспечивает «запуск» процесса профессионально-педагогического саморазвития.

Основным источником самообразования, самосовершенствования, саморазвития *учителя* являются противоречия, наблюдаемые в образовательном процессе: неудовлетворенность *результатом* (в детях) тех *усилий*, которые в *настоящий момент предпринимает* обучающий (воспитывающий).

Преподавателю или руководителю методической службы необходимо помогать педагогу понять специфику своей индивидуальной педагогической культуры, черты индивидуального стиля и на основе более широких контекстов показать человеку его особенности, а также не известные и не использованные ранее грани педагогического знания, соотнести эти две системы, создав таким образом мотивацию к расширению индивидуальной педагогической

культуры путем самообразования, саморазвития на основе рефлексии и самоанализа, довести до автоматизма механизмы осуществления данных процедур.

Результатом экспериментально-аналитического изучения педагогики является, таким образом, *отработанный механизм взаимоперехода теория - практика, обеспечивающий саморазвитие педагога*. Это проявляется:

через развивающееся *педагогическое мировоззрение*, для которого характерны реализуемые в деятельности положительные отношение к педагогике как источнику обобщенных объективных знаний; ответственное отношение к ее изучению; отношение к детям с позиции уважения, признания за ними права самостоятельного решения; осознанность собственной позиции по различным вопросам образования, готовность к философскому осмыслению проблем образования; оптимистическое отношение к себе в роли педагога;

развивающееся *теоретическое педагогическое мышление* педагога как умение видеть в педагогическом явлении сущность, свободное оперирование знаниями, для которых характерна полнота, вариативность, логичность, научность, осмысленность («теория из практики»); сформированность черт научного стиля мышления: системность, детерминизм, вероятностность, конкретность, аналитичность, перспективность, экономичность, рефлексивность, эвристичность;

развивающийся *индивидуальный педагогический стиль*, предполагающий проявление обобщенных педагогических умений (умение применить теорию на практике) – рефлексивных, диагностических, прогностических, конструктивных, коммуникативных, организаторских, аналитических, саморегуляции («практика из теории») – в их индивидуальном воплощении.

В деятельности профессионалов высокого уровня квалификации налицо сращивание познавательной и практической (профессиональной) педагогической деятельности в виде *профессионально-исследовательской и научно-исследовательской*.

Профессионально-исследовательская деятельность предполагает рассмотрение профессиональной деятельности как потока проблемных ситуаций, требующих осмысления, поиска новой теоретической информации для эффективного решения возникшей практической проблемы, где практика выступает стимулирующим фактором самообразования и самосовершенствования субъекта.

Научно-исследовательская деятельность в процессе изучения педагогики основана на выявлении и целенаправленном решении

объективно существующей в педагогической науке и обнаруживающей себя в педагогической практике проблемы, решению которой способствует экспериментальная работа субъекта, организуемая в реальном образовательном процессе; субъект изучения педагогики выступает одновременно творцом нового теоретического знания.

Именно научно- и профессионально- исследовательская деятельность в сочетании с самообразованием обеспечивают наивысшую эффективность в формировании профессиональной компетентности.

Механизм, обеспечивающий саморазвитие субъекта изучения педагогики и развитие профессиональной компетентности (*взаимопереходы* теория-практика, практика-теория) «запускается» при условии:

- 1) сформированности базовых педагогических знаний (понятий),
- 2) включенности в педагогическую деятельность,
- 3) сформированности умения осуществлять педагогическую деятельность как непрерывное исследование.

Недостаточная выраженность той или иной составляющей (или двух одновременно) обуславливает существование нескольких маршрутов, вариантов экспериментально – аналитического изучения педагогики, в каждом из которых акцент первоначально делается на отработке недостаточно представленного компонента (фактора) и механизма *взаимоперехода* теория - практика, и только потом осуществляется полномасштабное включение в процесс изучения педагогики путем самообразования.

Механизм *взаимоперехода* «теория – практика» отрабатывается в результате использования алгоритмических циклов, представленных в двух вариантах. Выбор «варианта» зависит от особенностей педагога, опыта, традиций системы повышения мастерства (компетентности).

Первый предполагает следующие «шаги»:

«к себе» – ценностно-смысловое самоопределение в качестве субъекта познавательной деятельности (знает ли педагог себя, свой индивидуальный стиль учения, профессиональный стиль);

к знаниям, которые важны данному педагогу или педагогическому коллективу для совершенствования педагогической деятельности (к теории);

к применению знаний для совершенствования педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности (возможно, сначала в учебной, а затем в реальной ситуации);

к осмыслению результатов в себе, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в детях;

к теории, но уже к «прикладной» теории (созданному им самим алгоритму педагогической деятельности, к своей «маленькой» технологии, используя которую он достигает лучших результатов в обучении и воспитании детей); соотнесение знаний личностного эмпирического и обобщенного теоретического.

Следующий шаг, естественно, «к себе», к теории, к практике, но уже на более высоком уровне. Это – осознание своего индивидуального стиля, умение применить теорию в качестве метода анализа и прогнозирования развития педагогических процессов и явлений, создание авторской образовательной технологии.

Второй алгоритмический цикл предполагает следующие «шаги»:

-ценностно- смысловое самопределение в качестве субъекта практической педагогической деятельности, что предполагает 1) умение видеть, 2) адекватно оценивать педагогическую ситуацию, 3) рефлексировать;

– формулирование проблемы и определение цели – главным образом практической – педагогической, подразумевая в качестве средства достижение цели самообразования, саморазвития;

– изучение и анализ теории и практики, выявление закономерностей, *потенциально* обеспечивающих достижение цели;

– системное выстраивание деятельности по проверке гипотезы и, соответственно, достижению цели, решению проблемы;

– анализ и рефлексия результатов, осознание созданного самим алгоритма педагогической деятельности, соотнесение знаний личностного эмпирического и обобщенного теоретического, ценностно-смысловое самоопределение.

Педагогическая деятельность приобретает характер исследовательской, интегрируя практическую педагогическую и познавательную (теоретическую) составляющие, причем последняя предстает в виде самообразования, обеспечивающего педагогическую деятельность закономерностями-критериями оценки конкретных ситуаций и закономерностями, позволяющими проектировать эффективное решение постоянно изменяющихся педагогических ситуаций-задач.

Анализ закономерностей экспериментально-аналитического изучения педагогики как технологии формирования профессиональной компетентности позволяет выделить следующие *принципы*:

1. *Саморазвитие личности в процессе изучения педагогики* на основе ценностно-смыслового самоопределения в качестве субъекта

познавательной и практической – педагогической – деятельности, самообразования, самосовершенствования, обеспечивающих совершенствование педагогической деятельности и общения, самореализацию ученика.

2. *Множественный вариативный взаимопереход теории и практики*, действия и осмысления как микро- и макроциклов, в которых практическая деятельность является источником эмоциональных отношений, эмпирических закономерностей и средством «проверки» теории при применении для анализа и проектирования педагогических действий, а познавательная деятельность обеспечивает формирование системных обобщенных педагогических знаний.

3. *Ориентация на индивидуально–личностные особенности субъекта* изучения педагогики при выборе алгоритма, маршрутов изучения педагогики.

4. *Интеграция познавательной и практической деятельности* как условие реализации механизма саморазвития субъекта.

Реализация данных принципов позволит обеспечить непрерывное повышение профессиональной компетентности, подготовить педагога к эффективному взаимодействию с воспитанником на основе реализации идей гуманизма.