

УДК 378.14

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Курлыгина О.Е.

ИППО ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия (129226, 2-й Сельскохозяйственный пр., д.4, корп.1), e-mail: miakulpa@mail.ru

Представлены основные положения, обосновывающие необходимость внедрения в образовательное пространство педагогического вуза компетентного подхода, который основывается на концепции компетенций как основе формирования у студентов – будущих учителей – наряду со знаниями способностей решать самые важные практические задачи. По отношению к подготовке учителя эта идея связывается с формированием способности разрешать профессиональные ситуации. На основе анализа психолого-педагогических источников определена сущность педагогической компетентности и её структура – комплекс компетенций. В связи с этим оценкой знаний выпускника педагогического вуза может служить оценка его компетентности, т.е. степень овладения необходимыми компетенциями. Одним из важных положений компетентного подхода является утверждение о том, что компетентность может быть сформирована, проанализирована и оценена только в процессе деятельности и только в рамках конкретной профессии.

Ключевые слова: компетентный подход, компетентность, компетенции, профессиональная компетентность педагога.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER: THEORETICAL ASPECT

Kulygina O.E.

IPO Moscow city pedagogical University, Moscow, Russia, 129226, 2nd Selskokhozyastvenny Ave, 4, bld.1), e-mail: miakulpa@mail.ru

Presents the main provisions justifying the necessity of introduction in educational space of pedagogical universities of the competence-based approach, which is based on the concept of competence as the basis of forming for the students - future teachers - along with knowledge of ability to solve the most important practical problems. In relation to the preparation of teachers this idea is connected to development of ability to resolve professional situation. Based on the analysis of psychological and pedagogical sources defined the essence of the pedagogical competence and its structure - a set of competencies. In connection with this assessment of knowledge of graduates of pedagogical universities can serve as the assessment of its competence, i.e. the degree of acquisition of the necessary competences. One of the important provisions of the competence approach is the notion that competence can be formed, analyzed and assessed only in the process of activity and only within a particular profession.

Keywords: competence approach, competence, competence, professional competence of a teacher.

Запросы современной школы требуют существенного пересмотра задач высшего профессионального педагогического образования. В качестве одной из важнейших выдвинута задача формирования учителя нового типа, обладающего высоким научно-методическим потенциалом: уже недостаточно связывать его профессиональное обучение с накоплением психолого-педагогических и предметно-методических знаний и умений. Современная школа запрашивает не просто специалиста, хорошо знающего методические рекомендации и умеющего ими пользоваться, а профессионала, способного грамотно реагировать на быстро меняющиеся условия, в которых протекает его деятельность, адекватно оценивать сложившуюся учебную ситуацию, решать многочисленные

практические задачи, связанные с обучением и воспитанием школьников. Традиционная же подготовка будущего учителя, прежде всего, связана с накоплением им психолого-педагогических и предметно-методических знаний и умений. Несмотря на активное внедрение в образовательное пространство педагогического учебного заведения высшего профессионального образования научно-исследовательских методов, усиления методологической составляющей учебных дисциплин, приобщения студентов к научной работе, их готовность к осуществлению профессиональной деятельности в целом, по данным проведённых в последние годы психолого-педагогических исследований [Болотов: 2011, Зимняя: 2006; Ипполитова: 2006 и др.], пока не вполне отвечает этим запросам. В упомянутых и других исследованиях проблем подготовки специалиста-педагога в высшем учебном заведении отмечается, что личность учителя формируется в процессе его профессиональной деятельности, освоение которой начинается в период обучения в педагогическом вузе. В них предлагаются различные пути реализации требований к профессиональной подготовке педагога, которые в целом связаны с поиском способов усиления практической направленности подготовки учителя.

Одно из современных направлений такого поиска предполагает внедрение в образовательное пространство педагогического вуза *компетентностного подхода* к формированию будущего специалиста-учителя (И.А. Зимняя, В.А. Адольф, А.В. Хуторской и др.), в соответствии с которым *профессиональная компетентность* учителя понимается как интегральная характеристика, определяющая его способность на основе приобретённых знаний и профессионального опыта решать типичные профессиональные задачи, возникающие в разных ситуациях педагогической деятельности. Появление компетентностного подхода – это закономерность развития системы образования, обусловленная поиском путей её приближения к непрерывно развивающимся потребностям общества. Этот подход основывается на концепции *компетенций*, которой в мире современного образования придаётся большое значение как основе формирования у учащихся, наряду со знаниями, способностей решать самые важные практические задачи и воспитания личности в целом. В исследованиях, посвящённых профессиональной подготовке учителя на основе компетентностного подхода, *профессиональная компетентность* рассматривается как важнейшая характеристика его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и представляет совокупность определённых компетенций [1;6;7;8 и др.], а оценкой знаний выпускников педагогических вузов может служить оценка их *компетентности* (овладения необходимыми компетенциями) [2;3;7;9].

Обсуждение концептуальных особенностей реализации компетентностного подхода в российском образовании связывается с поиском ответа на вопрос: «Чем вызвана необходимость введения компетентностного подхода и как соотносится организация на этой основе образовательного процесса с его традиционной системой, ориентированной на знания, умения, навыки (ЗУНы)?» И.А.Зимней [5] сформулированы основные положения, определяющие ответ на этот вопрос.

1. Необходимость аналитического рассмотрения компетентностного подхода, внедряемого в российское образование, обусловлена общеевропейской и мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики и, в частности, неуклонно нарастающими процессами преобразований в образовательном пространстве высшей школы.
2. Необходимость включения компетентностного подхода в систему образования определяется происходящей сменой образовательной парадигмы.
3. Компетентностный подход «усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчёркивает роль опыта, умений практически реализовывать знания, решать задачи, поэтому не может быть противопоставлен ЗУНам. Но он и не тождественен ЗУНовскому подходу, т.к. он фиксирует и устанавливает подчинённость знаний умениям» [5; с.22].

Компетентностный подход в образовании начал реализовываться в 60–70 гг. XX века: именно тогда появилась категория *компетенция* и возникла необходимость в разграничении понятий *компетенция* / *компетентность*. Позже (1970–1990 гг.) эти категории получили распространение в теории и практике подготовки управленческих кадров.

В работах А.К. Марковой (1993, 1996) в общем контексте психологии труда, и в частности, труда учителя, профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего исследования. [6]. Тогда компетентность определялась как характеристика конкретного человека или его действий, а именно – как «индивидуальная характеристика степени соответствия профессии, ... как обладание человеком способностью и умением выполнять определённые трудовые функции, действовать самостоятельно и ответственно» [6;с.34–35]. В рамках этого подхода основной целью профессионального образования становится подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В.А. Болотов рассматривает компетентностный подход в образовании как обобщённое условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [3].

Компетентностный подход предполагает отказ от бессмысленного запоминания в пользу практичности знаний (владение информацией и есть умение её вдумчиво и целесообразно использовать в практической деятельности). Кроме того, компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, под которым понимается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, его *компетентность*, которая трактуется как «готовность специалиста включиться в определённую деятельность» [4].

В практике российского образования компетентностный подход фиксируется как один из подходов, во-первых, к оцениванию эффективности профессиональной подготовки студентов, в соответствии с которым критериями *готовности* к профессиональной деятельности являются сформированная *компетентность* и составляющие её *компетенции*, и, во-вторых, как метод моделирования результатов профессионального образования и их анализа как норм качества высшего образования [7;8].

Для педагогического вуза компетентностный подход должен означать, что результатом профессионального образования учителя – молодого специалиста – будет не сумма предметно-специальных знаний и навыков, а его способность действовать в различных педагогических ситуациях. Поэтому компетентностями выпускника педвуза выступает единство имеющихся у него предметно-профессиональных знаний, освоенных технологий, способностей действовать в ситуациях, предполагаемых в деятельности учителя. Существенно ещё и то, что компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла.

В исследовании профессиональной компетентности учителя прослеживается несколько направлений: анализ психологических основ профессиональной деятельности учителя (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина и др.), разработка основ формирования педагогической направленности личности учителя и развития его профессионально важных качеств в целом (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.И. Щербаков, В.А. Сластенин), установление истоков педагогического творчества (Ю.Н. Кулюткин, М.М. Поташник и др.). Выстраивая «идеальную модель» специалиста, почти все авторы отмечают, что компетентность может быть сформирована, проанализирована и оценена только в процессе деятельности и только в рамках конкретной профессии.

Опираясь на толкование термина (*competentia* – (лат.) – круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом), А.В. Хуторской отмечает, что

«компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней» [9].

Компетентность – не простая сумма знаний, умений и навыков. По мнению В.А. Болотова, В.В. Серикова, природа *компетентности* такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта [3].

Достаточно ясной и наиболее полной представляется трактовка рассматриваемого понятия, которую даёт Ю.Г. Татур: *компетентность* специалиста с высшим образованием – это «проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной (уточним: эффективной. – О.К.) творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной ... сфере, осознавая её социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования» [8; с.23]. В этом определении *компетентности* специалиста с высшим образованием представлен результат профессиональной подготовки, основная цель которой заключается в формировании умений человека видеть, осознавать и оценивать различные профессиональные проблемы, конструктивно разрешать их, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но акцентирует внимание на способности использовать полученные знания [8; с.24]. Таким образом, профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Значимой представляется характеристика компетентности, предложенная А.В. Баранниковым, с позиций возможности переноса этой характеристики на процесс и результат подготовки педагога. Он пишет: «Компетентность – это своего рода “включённая“, самостоятельно реализуемая способность, основанная на компетенции, которая формируется на приобретённых знаниях и умениях ученика (соотнесём: будущего учителя. – О.К.), его учебном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которые он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики. Компетентность как качественный показатель реализации компетенции проявляется в практической деятельности при решении возникающих проблем. Компетентным является тот, чья деятельность, поведение и решения адекватны появляющимся проблемам.

Компетентный человек – это тот, кто обладает определёнными возможностями и подготовкой, позволяющими ему успешно справляться с ситуацией, вовремя активировать и актуализировать свои знания и умения, приёмы и способы деятельности. В этом смысле компетентность является внешним выражением реальной образованности, сформированных *компетенций*» [2; с. 75].

А.В. Баранников выделяет важное свойство *компетенций* – деятельностное знание и умение, включающее и навык, т.к. овладение компетенцией означает возможность применить имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации. «Нет смысла обсуждать компетенции, если они не могут быть использованы в различных, в том числе, и нестандартных, ситуациях» [2; с.76]. Таким образом, для диагностики наличия и уровня сформированности компетенций необходим набор ситуаций, в которых эти компетенции могут быть проявлены.

Во всех приведённых определениях основой *компетенций* выступают знания. Их использование имеет место в различных ситуациях при решении сложных проблем; в процессе общения; для приобретения (наращивания) новых знаний, умений, навыков, установок, ценностей. В таком понимании *компетенция* определяется как общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, а умение рассматривается как действие в частных ситуациях, т.е. как внешнее проявление той или иной *компетенции*. Вместе с тем в психолого-педагогических источниках, рассматривающих сущность профессиональной деятельности и условия её формирования, выделяются следующие отличия *компетенций* от традиционных понятий (знания, умения, навык, опыт):

- интегративный характер *компетенции*;
- соотнесённость с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- практико-ориентированная направленность.

Формирование *компетенций* понимается как формирование предметного круга знаний, умений, развитие способностей, инициатив, которыми необходимо овладеть. Очевидно, что в рамках компетентностного подхода содержание образования может быть представлено в виде системы *компетенций*, определённых образовательными целями.

В современных оценках деятельности педагога В.А. Адольф различает предметную, психолого-педагогическую и методическую *компетенции*, которые в совокупности образуют так называемую функциональную или *профессиональную компетентность* [1].

Проблема определения профессиональной компетентности учителя стала объектом дискуссий и разногласий между психологами, педагогами, специалистами-практиками и т.д.: на сегодня нет единого подхода к определению понятия *профессиональная компетентность учителя*. Вместе с тем почти все авторы сходятся в том, что профессиональная

компетентность педагога строится на знаниях, умениях, способах деятельности и характеризуется уровнями. При этом компетентность учителя определяется нормативно-правовыми документами, занимаемой должностью и квалификационной категорией [7, с.50]. Профессиональная компетентность педагога включает не только представление о квалификации (профессиональные навыки как опыт деятельности, умения и знания), но определяется единством его методологической, специальной и психолого-педагогической подготовки, сформированностью определённых компетенций, т.к. именно они позволяют достигать лично-значимых для него целей [8]. Компетентный специалист способен выходить за рамки своего предмета, своей профессии, он имеет некий творческий потенциал саморазвития. Профессионально развиваясь, такой специалист может создавать нечто новое в своей профессии (новый прием, метод, технологию).

Таким образом, профессиональная компетентность педагога – это знания, способность и готовность профессионально решать практические задачи по обучению и развитию личности школьника и формированию у него практических умений [9]. Профессиональная компетентность педагога складывается из нескольких компетенций: психолого-педагогической, коммуникативной, научно-предметной и методической, связанной с готовностью к преподаванию конкретного учебного предмета с учётом его специфики.

Между компетентностной моделью специалиста-учителя и моделью выпускника педагогического вуза нельзя поставить знак равенства, поскольку *компетентность* формируется в процессе успешной профессиональной деятельности. Именно осознание факта такого неравенства делает актуальным поиск способов приближения компетентностной модели выпускника к модели специалиста. Профессиональное становление учителя может рассматриваться как процесс накопления им опыта профессиональной деятельности, освоение которой начинается в период обучения в вузе. Важно, чтобы и приобретение первого опыта профессиональной деятельности у будущего учителя произошло также в аудиторных условиях. Этому могут способствовать специальные технологии и средства обучения. В качестве такого средства могут выступать, например, модели реальных педагогических ситуаций, сформулированные в виде задач. Чем шире и разнообразнее будет диапазон предложенных для решения будущим учителям специальных задач, тем активнее будет происходить накопление профессионального опыта. Вот почему в вузовскую подготовку специалиста следует включать все виды учебной деятельности, моделирующие ситуации, максимально приближенные к реальным, что обеспечит накопление студентами ещё в стенах вуза положительного профессионального опыта и готовность к самостоятельной профессиональной деятельности.

Формирование способов деятельности в конкретных ситуациях и определяет ключевую роль компетентностного подхода в профессиональной подготовке педагога. В то же время организация профессиональной подготовки учителя на основе компетентностного подхода утверждает роль компетенций в качестве важнейших показателей профессионализма, а одним из критериев качества профессионального образования выступает профессиональное поведение (действия), которые демонстрирует студент в смоделированных учебных ситуациях [7]. Как отмечается в исследованиях по психологии профессиональной деятельности [5;6], именно поведение, проявленное будущими специалистами в процессе усвоения ими учебных дисциплин, будет (с большой вероятностью) свидетельствовать о профессиональном поведении выпускника высшего педагогического учебного заведения в процессе его профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность учителя: Монография / В.А.Адольф. – Красноярск, 1998. – 310 с.
2. Баранников А.В. Самообразование и компетентностный подход – качественный ресурс образования: Теория и практика. – М.: Московский центр качества образования, 2009. – 496 с.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. [pedlib.ru> Books/5/0306/5_0306 - 1.shtml](http://pedlib.ru/Books/5/0306/5_0306_1.shtml) (дата обращения 14.03.2014)
4. Глоссарий терминов профессионального образования и рынка труда. – М., 2011. – 63 с.
5. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический подход) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
7. Рябов В.В., Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Критерии оценки педагогической деятельности на языке компетенций и компетентностей: предложения по созданию профессионального и образовательного стандартов педагога. Научно-практическое пособие для руководителей и специалистов системы образования. – М.: ООО «НИЦ Инженер», 2007. – 92 с.
8. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21–26.

9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (дата обращения 14.04.2014).

10. Фрумин И.Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – 216 с.

Рецензенты:

Ассуирова Л.В., д.п.н., доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ИППО ГБОУ МГПУ, г. Москва.

Десяева Н.Д., д.п.н., профессор, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ИППО ГБОУ МГПУ, г. Москва.