

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

COMPETENCE-BASED MODEL OF SCIENTIFIC-AND-PEDAGOGICAL STAFF IN LIFE-LONG TRAINING SYSTEM

Зинаида Возгова

Челябинский государственный педагогический университет

Кафедра английского языка

454080 г. Челябинск, пр. Ленина, 69

e-mail: zinaidavozgova@mail.ru

Abstract: The article deals with the competence-based approach in multi-level life-long professional development. The system of life-long professional development is proposed. The competence model of scientific-and-pedagogical staff is presented. Federal State Educational Standards of professional pedagogical education are analyzed viewing their mutual compatibility.

Key words: competence-based approach, life-long professional development, competence model.

Введение

Разработка компетентностной модели научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации учитывает стратегические направления социально-экономического развития страны до 2020 года, а именно обеспечивает непрерывное повышение профессиональных знаний граждан в течение всей жизни, в том числе с целью удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей человека, постоянную адаптацию к меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды, совершенствование деловой квалификации граждан.

Методология

В связи с этим компетентностный подход (А.С. Белкин, П.Я. Гальперин, Э.Ф. Зеер, Д.А. Иванов, В.В. Краевский, Т.М. Ковалева, А.Н. Леонтьев, К.Г. Митрофанов, М.Н. Скаткин, И.Д. Фрумин, А.В.Хуторской и др.) является важным и перспективным, так как признает значимыми результаты образования за пределами самой системы образования: «формирование компе-

тентности в образовательном процессе выдвигает на первое место не информированность обучаемого, а умение разрешать проблемы в различных сферах». Таким образом, возникает необходимость изменения единиц организации содержания образования и изменения способов оценки эффективности процесса образования (оценка качества).

В научной литературе (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова и др.) выделяют четыре аспекта реализации компетентностного подхода в образовании:

- 1) формирование ключевых компетентностей надпредметного характера;
- 2) формирование обобщенных умений предметного характера;
- 3) усиление прикладного, практического характера образования;
- 4) обновление содержания образования для решения задачи овладения «жизненными навыками» [2].

Компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. Именно в рамках данной

установки делаются следующие утверждения:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);
- компетентностный подход - проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);
- компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов);
- компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д. Эльконин);
- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В. Башев);
- компетентность определяется, как "готовность специалиста включиться в определенную деятельность" (А.М.Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г.Щедровицкий).

Современная модель компетентностного подхода в российской педагогике

Современная модель компетентностного подхода в отечественной педагогике может быть представлена следующим образом [1]:

1. Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения.
2. Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а

содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью.

3. Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: «компетенция» и «компетентность», при этом первое из них "включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов", а второе соотносится с "владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности".

4. В этом же контексте функционирует и понятие "образовательной компетенции", понимаемой как "совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности" (Хуторской А.В.).

5. Формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Задачи общего образования и системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров в условиях компетентностного подхода

Сегодня, в период постижения педагогами всего мира логики компетентностного подхода, определим задачи, за которые

отвечает общее образование и система непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров, переходя к работе в логике компетентностного подхода.

Если считать компетентность как способность результативно действовать; способность достигать результата – эффективно разрешать проблему, то для её достижения, как минимум, необходимо:

- уметь анализировать ситуацию (надо ли её разрешать), переформулировать её в проблему;
- определять дефицит, его тип (чего именно не хватает, почему, зачем, как может быть разрешена проблема);
- оценивать необходимость восполнения дефицита (иногда «дешевле» отказаться от разрешения трудности);
- точно и своевременно ставить (принимать) цели действия;
- выявлять средства, составлять списки (варианты) решений – перевод проблемы в задачу; на этом этапе предметные способы действия превращаются в средства разрешения проблемы;
- отбирать средства решения проблемы (выбирать адекватные способы действия);
- совершать реальное действие (решать проблему, выходить; а не предлагать вход из сложившейся ситуации);
- анализировать полученный результат относительно проблемы (разрешили ли мы проблему) [4].

Опыт реализации компетентностного подхода в зарубежных странах

Для решения поставленной проблемы необходимо обратиться к опыту реализации компетентностного подхода в зарубежных странах и выявить специфический контекст, в котором формируется понятие компетентности и компетентностного подхода в странах Европы и США.

Наиболее значимые и содержательные отличия компетентностного подхода по отношению к другим подходам являются:

1. Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно,

оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

2. Сама компетентность рассматривается как "способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности". Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей - ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

3. Ведущим понятием компетентностного подхода является "образовательные домены", при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Например, при подготовке учителей, используются следующие домены:

- домен разработки учебных программ и методов обучения;
- домен оценок и измерений;
- домен информационной интеграции (связанный с использованием современных информационных технологий);
- домен менеджмента и инновационной деятельности;
- домен исследовательской деятельности.

4. Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе тестирование, написания эссе и представления учебных портфелей, экспертизы практической деятельности, порядок написания и защиты аттестационных работ.

5. Наконец, наиболее значимой и примечательной особенностью компетентностного подхода является авторство

соответствующих моделей: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя - будущей деятельности, а также - выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области. В рамках этой же проблемы, компетентностная модель содержит ясные указания относительно политики ассоциации, а также - требования к уровню подготовки экспертов для участия в аттестационных процедурах.

Вопросы преемственности в стандартах педагогического образования

Не менее важный аспект внедрения компетентностного подхода связан с обеспечением преемственности между существующей нормативно-правовой базой аттестационных процедур и вновь развиваемыми подходами. Так, в результате анализа существующих стандартов СПО и ВПО в области педагогического образования наиболее оптимальной формой представления моделей образовательно-профессиональной компетентности педагогов будет трехуровневая модель, включающая следующие компоненты:

1. Характеристика базового уровня компетенции, соответствующего общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований, а также - наличию общих представлений об образовательной ситуации в России и в мире. Соответственно, базовая компетенция определяется по отношению к объектам (законодательным актам, научным текстам и пр.), при этом используются следующие показатели:

- воспроизведение основных идей документов, знание ориентировочных сроков и субъектов, ответственных за их реализацию;

- соотнесение информации - с источником (т.е. знание того, где соответствующая информация может находиться);

- комментирование текстов (т.е. соотнесение нормативов - реальным событиям, выявление проблем и противоречий и др.).

2. Характеристика промежуточного уровня компетенции, соответствующего правильным действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях. Соответственно, для определения промежуточного уровня вводится представление о критериях (т.е. обобщенных формулах действий) и показателях (т.е. материализованных продуктах действий). Показателями сформированности соответствующих критериев являются:

- уточнение смысла отдельных понятий и терминов, объяснение их применения в практических ситуациях;

- решение практических задач преподавательской деятельности;

- решение теоретических задач в связи с профессиональной деятельностью;

- элементарный анализ и самоанализ деятельности, в том числе, написание отчетов, коррекция ошибок в документации, помощь коллегам при разрешении спорных ситуаций.

3. Характеристика профессионального уровня компетенции, соответствующего морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности. С этой точки зрения, выделяются следующие критерии:

- обсуждение профессиональных проблем и уточнение задач профессиональной деятельности;

- прогнозирование основных затруднений и проблем, возникающих в процессе решения задач;

- проектирование сложных процессов;

- благоприятные отзывы коллег и руководителей практики о сфере жизненных и профессиональных интересов, особенностях индивидуального стиля деятельности и др.

В целом, компетентностная модель специалиста оказывается достаточно сложным многоуровневым образованием, где, например, отдельным знаниям сопоставлены объекты, критериям практической подготовки - конкретные материализованные свидетельства, а

личностным и профессиональным аспектам - данные психологических тестов, собеседований и др.

Ситуация оказывается еще более сложной и многогранной, если компетенции дифференцированы по уровням общности (например, общепрофессиональные, профессиональные, специальные) или типу (общеобразовательные, профессиональные, личностные). Здесь достижение любого согласованного решения потребует привлечения не только психолого-педагогических концепций XX века, но также - методов современных гуманитарных наук, в том числе, социологии, социальной психологии, культурологии и др.

В многочисленных международных, европейских и государственных документах фиксируется общее утверждение: ключевые компетентности готовят обучаемых к самостоятельной жизни, к продолжению образования. Ключевые компетентности являются до определенной степени универсальными. В плане подготовки отдают предпочтение развитию компетентностей «широкого спектра», которые проявляются в самых распространенных ситуациях и условиях. Актуальным становится рассмотрение групп ключевых компетентностей, которые выделяются в международной практике образования.

Компетентность преподавателя высшей школы должна быть достаточна не только для работы с современным студентом, но и для реализации самых различных образовательных программ, в частности, программ дополнительного профессионального образования (внутривузовских и региональных), а также для повышения квалификации и переподготовки кадров.

Именно поэтому смысл повышения квалификации научно-педагогических работников заключается не только в передаче информации, а в развитии у слушателей таких навыков, как умение оперировать предметным содержанием знаний, проектировать и моделировать свою деятельность.

Современная система повышения квалификации научно-педагогических работников в вузе должна представлять собой гибкую, динамичную систему, адекватную требованиям конкретных образовательных

учреждений и учитывающую профессионально-педагогическую компетентность преподавателей.

Акценты в рамках многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников

В рамках разработанной нами многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников можно выделить следующие главные моменты:

- во-первых, развитие профессиональной компетентности научно-педагогических работников происходит в рамках профессиональной деятельности без отрыва от работы и в течение всего учебного года;
 - во-вторых, развитие профессиональной компетентности научно-педагогических работников осуществляется целенаправленно и средствами профессии, то есть происходит живой неискусственный тренинг в реальных профессиональных ситуациях;
 - в-третьих, происходит адаптация и перенос полученных знаний на реалии собственной профессиональной деятельности;
 - в-четвертых, проявляется самоактуализация собственных ресурсов и поиск в получении информации источников развития как педагога и организатора работы на факультете переподготовки и повышения квалификации, так и собственной профессиональной компетентности;
 - в-пятых, сопровождение научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации носит опережающий характер по отношению к профессиональным потребностям и предполагает создание образа, на основе которого преподаватель, координатор управляет собой, а также направленность на разрешение проблем, противоречий и постановку перспективных целей [3].
- Все вышеуказанные особенности необходимо учитывать при оценке результатов обучения в системе дополнительного профессионального образования, которые представляют собой совокупность компетенций и компетентностей научно-педагогических

работников. Оптимальным вариантом представления результатов обучения в системе дополнительного профессионального образования является компетентностная модель.

Компетентностная модель образования

Компетентностная модель образования разрабатывается такими исследователями, как А.Л.Андреев, А.С.Белкин, Э.Ф. Зеер, И.А.Зимняя, Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, Дж. Равен, В.В. Сериков, О.В. Соколова, А.В. Хуторской и др. Её применение связано прежде всего в практике профессионального образования.

Компетентностная модель образования, как отмечает И.С. Якиманская, означает для педагогов и обучаемых постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы, с преимущественной трансляции и освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства [5].

Компетентностная модель образования – это «акцентирование внимания образования на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях». Можно выделить следующие принципы данной модели: 1) принцип подчинения знания умению и практической потребности; 2) адаптация задач образования относительно подготовки к жизни; 3) ориентация обучающегося на непрерывность образования и самообразования в течение всей жизни.

Компетентностная модель научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации

Компетентностная модель научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации вуза представляет собой четырехуровневую структуру:

1) ключевые компетенции, определяющие содержание образования, реализуемые на метапредметном, общем содержании;

2) общепрофессиональные компетенции, базовые, необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности, реализуемые в содержании, интегративном для совокупности образовательной области;

3) профессиональные – круг полномочий слушателя, реализуемый посредством решения совокупности специальных задач;

4) предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможности формирования в рамках конкретных программ повышения квалификации.

В перечень ключевых компетенций внесены семь составляющих: ценностно-смысловая (аксиологическая), общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования. Общепрофессиональные компетенции можно представить следующим образом: дидактические, андрагогические (обучение взрослых), профессиональная культура, поведенческие, менеджерские, правовые, самообразование на основе рефлексии и самооценки.

Профессиональные компетенции включают в себя технологические, проектировочно-конструкторские, научно-исследовательские, организационно-управленческие и производственно-педагогические компетенции. Предметные компетенции представляют собой частные профессиональные компетенции, актуальные только в профессиональной деятельности и специфичны в рамках конкретных образовательных программ курсов повышения квалификации. Для каждой компетенции разработаны компетентности научно-педагогических работников, отражающие способности к решению образовательных задач в той или иной отрасли своей профессиональной деятельности.

Заключение

Компетентностная модель научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации вуза представляет собой четырехуровневую структуру и создает условия для овладения

комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способностей адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Разработка компетентностной модели научно-педагогических работников в системе непрерывного повышения квалификации обусловлена возросшей потребностью общества в высококвалифицированных специалистах для работы в образовательной среде нового типа; огромными, но пока ещё не полностью реализованными потенциальными возможностями высших педагогических учебных заведений в подготовке и переподготовке кадров, способных быть мобильными и конкурентоспособными на рынке труда; необходимостью создания инфраструктуры развития многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации.

Библиографический список

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие/ Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ППРО, 2003. – 101 с.
3. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров [Текст]: моногр./В.В.Латюшин, В.В.Базелюк, Р.С.Димухаметов, Л.И.Дудина. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 189 с.
4. Мосичева, И.А. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и решения [Текст] / И.А. Мосичева, В.П. Шестак, В.Н. Гуров. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. – 323 с.
5. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе/ И.С. Якиманская.– М.: Сентябрь, 1996.– 96с.