

Э.Н. Макаренко

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Образование сегодня сталкивается как минимум с двумя фундаментальными вызовами: с одной стороны, это вызов, обращенный к личности, человеку, его способности к самоопределению и его коммуникативным возможностям; с другой — вызов, обращенный к его компетентности и профессиональной ответственности. Образование оказалось в ситуации необходимости создания условий благоприятствующих возникновению эксперимента нового сознательного опыта, в принципе не получаемого из других сознательных опытов. Этот новый опыт есть результат индивидуальной творческой деятельности субъекта. Перед образованием стоит задача порождения данного опыта, не являющегося логическим следствием предъявленного.

Как часто бывает в науке интерес к проблеме компетенции/компетентности то затихал, то возрождался с новой силой. Активизация внимания исследователей к вопросам теоретического обоснования компетенций и их практического формирования обычно совпадала с кризисными ситуациями в экономике, образовании и культуре. В эти периоды исследовательская мысль концентрировалась на выявлении особых компонентов в структуре личности, которые могли бы позволить ей более комфортно адаптироваться к социальным изменениям, найти внутренние ресурсы для обогащения когнитивного потенциала, модернизации профессиональных умений и мировоззренческих ориентаций.

На основе анализа работ отечественных и зарубежных исследователей (Т.Браже, Б.С.Гершунский, И.А.Зимняя, Т.Е.Исаева, И.А.Колесникова, А.А.Калужный, Н.В.Кузьмина, Н.В.Кухарев, А.К.Маркова, Л.М.Митина, М.М.Поташник, А.Ф.Присяжная, Н.Розов, Дж.Равен, В.С.Решетько, В.А.Сластенин, Р.Уайт, Н.Хомский, Д.Хаймс) нами было условно выделено несколько этапов становления компетентностного подхода в образовании.

В 50-60-е гг. XX в. в США во время социально-экономического кризиса, охватившего все стороны жизни американского общества, появился целый ряд социологических исследований профессиональных качеств специалистов разного профиля, которые могли бы обеспечить им успех в планировании, групповой работе и управлении конфликтами. В 70-х годах в Америке формировалось ориентированное на компетенции образование (competence-based education – CBE) [1]. В его основу было положено,

предложенное Н.Хомским (1965) противопоставление понятий «компетенция» (competence) – «употребление» (performance) применительно к теории трансформационных порождающих грамматик: «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях) [8, с. 9], т.е. именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. Н.Хомский употреблением связывает с опытом самого человека. В то же время Р. Уайт (1959) содержательно наполняет категорию компетенции собственно личностными составляющими, включая мотивацию [1]. Таким образом, уже в 60-х годах прошлого века было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность».

Период с 1960 по 1970 гг. характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам начинается исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс).

Следующий этап (1970-1980гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность не только в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В 1984г. в Лондоне выходит в свет работа Дж.Равена «Компетентность в современном обществе». Специфика и оригинальность развиваемой автором модели компетентности состоит в признании определяющего, системообразующего значения ценностно-мотивационной стороны личности, а сама модель отражает относительно новую, отличную от господствующей психометрическую концепцию, утверждающую гетерогенность ключевых факторов компетентности. Составляющие компетентности, по Дж.Равену, обладают свойством кумулятивности. Им определены виды компетентности как «мотивированные способности» и приведён список из 37 видов компетентностей, где присутствуют такие категории как «готовность», «способность», а также

фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность». Он выстроил модель общей компетентности, представляющую матрицу из 143 элементов, что, однако, значительно затрудняет её применение.

В СССР в этот период в системно-деятельностной методологии шло формирование модели деятельности специалиста. В частности, сфера содержания образования была окружена сферой деятельностно-технологической, организационной (включённость обучающихся в различные виды и формы внеаудиторной работы, практики). Работы Е.С.Смирновой (1984), разработка профиля специалиста (Н.Ф. Талызина, Н.Г.Печенюк, Л.Б. Хихловский).

Очередной этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию был начат в 90-е годы прошлого века. В исследованиях отечественных учёных этого периода начал складываться собственно компетентностный подход в образовании. Понятие «компетентность» начинает рассматриваться в качестве целостной характеристики результата обучения, обуславливающее профессионализм педагогической деятельности учителя и управления педагогическим процессом. Этот результат задаёт логику всего процесса, ориентированного на компетенции. Так, Н.В. Кузьмина (1990) рассматривает в качестве важнейших субъективных факторов достижения вершин в профессиональной педагогической деятельности компетентность как свойство личности, наряду с типом направленности и уровнем способностей. В качестве основных элементов педагогической компетентности ею выделены: специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [2, с. 90].

А.К.Маркова (1993) основания профессиональной компетентности раскрыла в контексте психологии труда учителя. В её исследовании выделены пять сторон труда учителя (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность, обученность (и обучаемость), воспитанность (и воспитуемость), которые выступают основой пяти блоков профессиональной компетентности. В каждой из сторон труда учителя А.К.Маркова вычленяет следующие составляющие: профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции,

установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями.

Знания и умения являются объективными характеристиками труда учителя, а позиции и личностные особенности – субъективными характеристиками учителя, необходимыми для его соответствия требованиям профессии [3, с. 7, 8]. В более поздней работе А.К. Маркова (1996) уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетентности. Как мы видим, в концепции А.К. Марковой в отличие от Н.В.Кузьминой, профессиональная компетентность не является рядоположенным фактором наряду с другими факторами педагогической профессиональной деятельности, а представляет собой родовое понятие, включающее все субъектные свойства, проявляемые в деятельности и обеспечивающие её эффективность.

В конце 90-х гг. отечественные исследователи в определение понятия компетентности начинают включать, наряду с гностическим также действенный компонент, т.е. на первое место выступает не только декларативное знание (о том, «что»), а процедурное знание (о том, «как»), что даёт возможность выстраивать личностную систему идеальных конструктов, а не брать их в готовом виде.

Так, например, В.А. Сластенин (1998) характеризует понятие «профессиональная компетентность» с точки зрения профессионализма педагога, как выражающее «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности...». Структуру профессиональной компетентности он раскрывает через педагогические умения («переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи; построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему; выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания; учёта и оценки результатов педагогической деятельности) [5, с. 40, 42]. М.А. Чошанов (1997) определяет компетентность как потенциальную готовность решать задачи со знанием дела»; М.В. Рыжаков (1999) – как «...способность (умение) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт»; М. Холодная (1999) – как «особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия решений в определённой предметной области...».

В начале XXI века начался новый этап в исследовании категории компетенция/компетентность. В материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века

«Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор сформулировал «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил по сути основные глобальные компетентности. В настоящее время учёными выделяются так называемые ключевые (базовые, универсальные) компетенции и конкретные, состоящие из знаний и умений. Первые экстрафункциональны, надпредметны и многомерны, они необходимы для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах и составляют инвариантную часть профессиональных компетенций. Специальные же компетенции помогают осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности [6, с. 71, 78]. Г.Селевко, идя дедуктивным путём, выстроил иерархию ключевых компетенций, которые, в свою очередь состоят из более конкретных компетентностей и, наконец, отдельных умений и знаний.

Компетентностный подход в образовании в последние годы всё больше рассматривается в качестве результативно-целевой основы и означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства [7, с. 138]. Компетентностный подход, основанный на формировании и развитии компетентностей, не является моноподходом, а входит в четырёхуровневую структуру (по И.В. Блаубергу, Э.Г.Юдину): 1-ый уровень – общефилософский, 2-ой уровень – общетеоретический, 3-ий – собственно конкретно научный (применительно к образованию – это компетентностный подход); 4-ый уровень – конкретной методики, которая реализуется определенными способами и методами, направленными на развитие компетентностей. Компетентностный подход имеет в качестве системообразующего основания компетентность. Компетентность основывается на компетенции, но не исчерпывается ею, включая готовность к реализации действия, отношение к содержанию компетенции и регуляцию её реализации (И.А. Зимней).

Однако при компетентностном подходе образование сталкивается с задачей определения как содержания самого понятия, так и оснований разграничения ключевых компетенций и объёма входящих в них компонентов. Исследователями, в частности И.А. Зимней, предпринята попытка выделить и теоретически обосновать группировки ключевых

компетенций, и определить некоторую основную, необходимую их номенклатуру, а также входящие в каждую из них компоненты или виды компетентностей. Теоретической основой выделения трёх групп ключевых компетенций послужили следующие положения, сформулированные в отечественной психологии: человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г.Ананьев), человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н.Мясищев), компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А.Деркач), профессионализм включает компетентности (А.К.Маркова). С этих позиций И.А.Зимней были разграничены три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности (самопознания, саморазвития, смысловые, гражданственности, здоровьесбережения, эмоционально-перцептивная);

- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми (познавательная, информационная, гностическая, коммуникативная, конструктивная);

- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех её типах и формах (обучения, воспитания, организации, управления, трудовой) [1].

В настоящее время отечественными учёными категория компетенция/компетентность стала определяться с акцентом на качества (способности) личности (М.Н.Карапетова, 2000, И.Г.Агапов, С.Е. Шишов, 2002, Г.Селевко, 2004, А.В.Хуторской, 2004, А.Л. Андреев, 2005, И.А.Колесникова, 2005, А.Ф.Присяжная, 2005, В.М.Антипова, К.Ю.Колесина, Г.А. Пахомова, 2006, Т.Е.Исаева, 2006, В.А.Метаева, 2006); как результат и критерии качества подготовки специалиста (И.А.Зимняя); практическое выражение модернизации содержания образования (В.В. Краевский); базовые компоненты педагогической культуры преподавателя (Т.Е.Исаева); как новый подход к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской). В частности, В.В. Краевским и И.Я. Лернером было представлено содержание образования в качестве педагогически адаптированного социального опыта, состоящего в свою очередь из четырёх основных структурных элементов. Каждый элемент представляет собой определённый специфический опыт: познавательной деятельности; осуществления известных способов деятельности; творческой деятельности; установления эмоционально-ценностных отношений, некоторыми исследователями в последнее время включается сюда ещё и личностный опыт. Учёными также выделены виды опыта творческой деятельности, а именно: «... самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой

ситуации; определение новой функции объекта; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый; распознавание структуры объекта; альтернативное, разностороннее видение объекта (проблемы)...; построение принципиально нового способа решения в отличие от других известных или не являющихся комбинацией известных способов решения».

Освоение вышеназванных четырёх типов опыта позволяет сформировать способности осуществления сложных культуросообразных действий, именуемых в современной педагогической литературе компетентностями. В.Н.Введенский (2003), О.А.Козырева (2004) многообразие трактовок понятия «профессиональная компетентность» объясняют различием научных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического, аксиологического, универсального и др. к решаемым исследователями научным задачам. В свою очередь В.Н.Введенский сущность понятия «компетентность» рассматривает в контексте вопросов целеполагания.

Л.М. Митина (2004) понятие «педагогическая компетентность» раскрывает в русле концепции профессионального развития учителя наряду с понятиями педагогическая направленность, педагогическая гибкость. А в структуре педагогической (психолого-педагогической) компетентности представляет три подструктуры (деятельностную, коммуникативную и личностную) [4].

Исследование терминологии показало, что вначале исследования категории «компетенция/компетентность» внимание акцентировалось на содержательном компоненте – приобретении знаний, позже – главенствующая роль отводилась деятельности составляющей – развитию профессиональных умений и, наконец, в настоящее время акцент делается на профессионально-личностные качества. При её характеристике учёные используют такие понятия, как знание, способность, умение, понимание, навыки, качество, ответственность. Но ни одно из названных выражений компетентностью в отдельности не является, а представляет один из её компонентов.

Некоторыми исследователями, а с начала XXI века большинством, в определение понятия «компетентность», включается такой компонент как «опыт» (Н. Хомский, 1965, С.Б.Елканов, 1989, Н.В.Кухарев, 1996, И.Г.Агапов, 2002, О.В.Гайнанова, 2002, М.И. Зубрицкий, 2002, С.Е.Шишов, 2002, В.Н. Введенский, 2003, И.А.Зимняя, 2003, А.В.Хуторской, 2003, Г.Селевко, 2004, Ю.Г.Татур, 2004, И.А. Колесникова, 2005, Г.А.Ларионова, 2005, В.А.Метаева, 2006, Т.Е. Исаева, 2006). В нашем исследовании мы будем придерживаться определения И.А.Зимней и рассматривать компетентность как основывающийся на

знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности личности.

В настоящее время в условиях смены типа наследования культурно-исторического опыта, при котором каждое новое поколение уже не воспитывается навыками прежних поколений, складывается ситуация префигуративного общества (М.Мид), когда старшие учатся также у молодых. Прежние модели трансляции культуры не срабатывают, а востребованы модели культуропорождающие. Расширение зоны неопределённости приводит к обогащению категории «опыт» творческой составляющей этой деятельности. Наша позиция такова, что в таком понимании компетентности заложен принцип неалгоритмической деятельности, который требует поиска таких практик работы студента, которые позволили бы им самим конструировать этот опыт творческой деятельности. В данной ситуации ядром профессиональной компетентности будущего педагога являются уже не знания, умения, навыки (Т. Браже, 2001), а сам опыт творческой деятельности.

Проведя краткий обзор дефиниций «компетенции/компетентности» можно сделать некоторые выводы.

До настоящего времени в европейском образовательном сообществе нет единого, однозначного определения её, применительно к использованию для описания желательного образа выпускника. Общее, что есть между ними, скорее угадывается, нежели осознаётся и аргументируется. Во всех определениях отражается спонтанно происходящий общесистемный сдвиг образования к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле неопределённости на этапе возрастающей личностной автономии с высокими степенями свободы и обновлёнными смыслами и принципами гуманизма. Становится всё более востребованным само жизнетворчество личности.

Новый вектор в понимании самой компетентности, её сути и составляющих, с одной стороны даёт философия конструктивизма (М. Фуко), рассматривающая преодоление «пределов», устанавливаемых диктатом разума, т.е. выход за ту границу, за которой теряют значение базовые оппозиции, ценности и смыслы, и анализируются техники себя, с помощью которых сами люди превращают себя в субъект опыта творчества. С другой - рассмотрение компетенции/компетентности как диспозиции самоорганизации (Эрпенбек), учитывая то обстоятельство, что проблемные решения и действия принимаются и реализуются в комплексных, динамичных системах, таких, как большинство современных предприятий и организаций.

Результатом сформированности профессиональной компетентности является

обеспечение будущего педагога возможностью удовлетворения его потребностей: в средствах существования (за счёт стабильного высокого заработка); в самореализации (своих профессиональных и личностных качеств за счёт свободы выбора своего рабочего места); в безопасности (за счёт уверенности в своей востребованности как специалиста); в профессиональном общении и признании (за счёт высокого профессионального статуса); в профессиональном и личностном развитии и росте

(за счёт постоянного усиления своих конкурентных преимуществ). На основе динамической системы потребностей и опыта творческой деятельности субъект формирует определённые и относительно устойчивые диспозиции к восприятию и способу действий в различных конкретных ситуациях, а формирование новых потребностей, интересов и диспозиций стимулирует творческое, нестандартное поведение и формы активности, «выход» за рамки жёстких ролевых предписаний, возможный лишь при условии развитого самосознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 119 с.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – 192 с.
4. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие. — М., 2004. – 320 с.

5. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М., 1998. – 512 с.
6. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71 – 78.
7. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138 – 143.
8. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – Вып.1. – М., 1972. – 260 с.

Подано до редакції 27.02.08

РЕЗЮМЕ

Розглядається проблема характеристики і виявлення якостей особистості педагога, формування і розвиток показників педагогічної компетентності викладача у процесі його професійної діяльності.

Пропонується теоретичний аналіз різних наукових підходів до визначення поняття «професійна компетентність» педагога.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентностный підхід, досвід творчої діяльності, зміст освіти.

РЕЗЮМЕ

Рассматривается проблема характеристики и выявления качеств личности педагога, формирование и развитие показателей педагогической компетентности преподавателя в процессе его

профессиональной деятельности. Предлагается теоретический анализ различных научных подходов к определению понятия «профессиональная компетентность» педагога.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, опыт творческой деятельности, содержание образования

SUMMARY

It is evident that modifications and transformations in each sphere of human activity begin with modification and transformation of its subjects, its creator and founder. Determining the requirements to teacher's personality that provide his preparation for professional activity, pedagogical science aspires to unite them into more general safe qualities. One of these qualities is

“professional competence”. Thus the problem of characterizing and ascertaining teacher's personality and formation and development of pedagogical competence indices in the process of professional activity is regarded to be very actual. It caused theoretic analysis of different scientific approaches to interpretation of the concept of teacher's professional competence.

Keywords: jurisdiction, competence, competent approach, experience of creative activity, educational contents.
