

УДК 371.134:378

**Хайбулаев М.Х.,
Петрова М.В.**

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, профессиональная задача, метод кейсов, исследовательская работа.

Российское высшее образование с 2011/2012 учебного года меняет целевые ориентиры. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования определяет в качестве интегрированного показателя «совокупность компетентностей специалиста» [1]. В компетентностном ключе формулируются не только стандарты образования, но и учебные планы, методы преподавания и оценки учебных достижений. При такой постановке цели образования система знаний, умений и навыков трансформируется в инструментальную основу компетенций. Компетентностный подход рассматривается как инновационный процесс в высшем образовании и способ достижения новых качественных результатов. Такой подход предполагает переориентацию приоритетов обучения на его результаты.

Компетентностный подход, являясь ядром образовательного стандарта высшего образования России, предусматривает переход на систему компетенций в конструировании содержания учебного материала и в системе контроля педагогических достижений обучаемых. Компетентностный подход предполагает смещение акцента в обучении на формирование опыта поведения в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни, уделяя особое внимание обучению действовать в неопределенных, нестандартных ситуациях. Для решения последних задач нельзя заранее наработать соответствующие алгоритмы.

Одним из дискуссионных вопросов, который активно обсуждается в педагогической литературе, является содержание понятий «компетентность» и «компетенция», соотношение между ними, каковы их структуры и виды.

Анализ литературы [3; 5; 7; 10] показывает неоднозначность и даже

противоречивость в оценке учеными содержания этих понятий и их структуры. Одни компетентность определяют как «сложное личностное качество» или «интегральное качество личности», другие – как «общую способность человека», третьи – как «интегральную характеристику», четвертые – как «диагностируемые знания, умения и навыки», пятые – как «интеллектуально и личностно обусловленный опыт» и т.д.

В дефинициях можно вычленить следующие сущностные характеристики:

- «проявляющиеся в способности и готовности человека к продуктивной деятельности» [9];
- «необходимые для решения широкого диапазона жизненных задач» [4];
- «необходимые для эффективной деятельности в выбранной области»;
- «способствующей личностной самореализации нахождения своего места в мире» [5];
- «характеризующие готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности» [10];
- «определяющие способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи».

Большинство ученых компетентность рассматривает как интегральное (сложное) личностное качество. При этом они считают компетентность сложившимся, реально существующим качеством личности, в отличие от компетенции. Компетенция, с точки зрения А.Н. Дахина, – это наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, или, иными словами, «компетенция – идеальное, нормативное предписание, обеспечивающее смысловое наполнение компетентности» [3].

Рассмотрение компетентности и компетенции как некой единой целостной величины характерно и для других исследователей. К примеру: «структура образовательной компетентности есть совокупность конкретных компетенций» [7], «компетенция есть только база для развития той или иной компетентности» [там же] или «компетентность есть актуальное проявление компетенций» [9].

Е.А. Зимняя считает, что компетенции – это некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальные, деятельностные проявления [5].

В то же время в педагогике не сложился общий взгляд на содержание компетентности, нет единого подхода в определении компетентного состава, его объема и уровня формирования. При отборе конкретных компетенций выбираются разные основания. Например, Р.М. Асланов и А.В. Синчуков выделяют гностическую, проектировочную, конструктивную, организаторскую и коммуникативную компетенции [2]. Е.Н. Неустроева различает ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностные, организаторские, творческие компетенции [8]. С.А. Писарева признает наличие двух видов компетенций – профессиональных и непрофессиональных. Правда, она непрофессиональную компетентность расширяет за счет включения в нее социальных, коммуникативных, познавательных и личностных компетенций. Для расшифровки последнего списка потребуется намного более широкий перечень того, что должен профессионально уметь решать учитель.

Часть специалистов придерживается позиции, обоснованной учеными Санкт-Петербургского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена [7; 9].

Они выделяют компетенции:

- ключевые, необходимые в любой сфере деятельности;
- базовые, необходимые для осуществления основных видов деятельности;
- специальные профессиональные, необходимые для конкретного вида профессиональной деятельности.

Ряд ученых этот перечень дополняет межпредметными и предметными компетенциями [5; 10].

Европейские компетентностные модели специалистов выделяют четыре вида компетенций:

1. Инструментальные, включая когнитивные, методологические, технологические, лингвистические и коммуникативные способности.

2. Межличностные (способности: работать в команде, к критике и самокритике, воспринимать разнообразные и межкультурные различия).

3. Системные (способности: к обучению, исследованию, работе автономно, инициативе, лидерству и др.).

4. Специальные (владение предметной областью на определенном уровне).

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению «Профессиональное обучение» (по отраслям) в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата отнесены две группы компетенций: общекультурные и профессиональные.

Выпускник в соответствии с требованиями ГОС ВПО должен обладать 29 общекультурными компетенциями. Наряду с такими, как «понимание

философии как методологии деятельности человека», «понимание истории становления различных типов культуры», «владение правовыми и нравственными нормами экологического поведения» и др., в этот перечень вошли и сугубо профессиональные компетенции: способность обосновать профессионально-педагогические действия, владение системой эвристических методов и приемов и т.д.

К профессиональным отнесены пять групп компетенций:

1. Учебно-профессиональные (способности: выполнять профессионально-педагогические функции; развивать профессионально важные качества личности; организовывать профессионально-педагогическую деятельность и др.).

2. Образовательно-проектировочные (способности: прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности; проектировать комплекс учебно-профессиональных целей, задач; конструировать содержание учебного материала и др.).

3. Организационно-технологические (способности: организовывать и проектировать технологический процесс в учебных мастерских; конструировать, эксплуатировать и технически обслуживать учебно-технологическую среду).

4. Обучение рабочей профессии (способности: выполнять работы соответствующего квалификационного уровня; использовать передовые отраслевые технологии и др.).

5. Научно-исследовательские. К последней группе отнесены следующие компетенции:

- способность организовывать учебно-исследовательскую работу обучающихся;
- готовность участвовать в исследованиях проблем, возникающих в процессе подготовки специалистов;

- готовность к поиску, созданию, распространению, применению новшеств и творчества в образовательном процессе для решения профессионально-педагогических задач;
- готовность к применению технологий формирования креативных способностей при подготовке специалистов.

К этой группе необходимо отнести и компетенцию «владение технологией научного исследования», необоснованно, с нашей точки зрения, попавшую в разряд общекультурных компетенций.

Таким образом, можно констатировать, что в конструировании нормативных положений содержания высшего образования, в том числе педагогического, компетентностный подход реализован. Задача практических работников заключается в реализации компетентностного подхода в образовательном процессе.

Компетентностный подход не является чем-то новым для отечественной педагогики. Отечественные специалисты компетентностный подход тесно связывают с современными педагогическими теориями, считая его либо частью, либо продолжением их лучших идей. Эта мысль подтверждается сопоставлением разных теорий обучения с компетентностным подходом.

Деятельностный подход в обучении, как и компетентностный, предполагает включение обучаемых в постоянно усложняющуюся деятельность, в которой постепенно увеличивается доля их самостоятельного поиска, возрастают индивидуальные возможности.

Реализацию компетентностного подхода связывают с интеграцией целей образования, содержания, технологий, средств обучения, способов диагностики и контроля его резуль-

татов. Обеспечение такого единства характерно и для системной организации учебного процесса.

Как и личностно ориентированный, компетентностный подход нацелен на развитие личности обучаемого, его профессиональных качеств, направлен на формирование опыта решения жизненных проблем и профессиональных задач.

Идеи компетентностного подхода близки к проблемному обучению. Подготовка специалистов к решению проблем в нестандартных ситуациях, условиях недостаточности информации, отсутствия алгоритмов – одно из требований компетентностного подхода.

Теоретические положения контекстного обучения приложимы к компетентностному подходу. Основные принципы контекстного обучения (личностно-смысловое включение обучаемого в образовательную деятельность; проблемность содержания и процесса обучения; моделирование в образовательной деятельности профессиональных ситуаций; сочетание в учебном процессе квазипрофессиональной и профессиональной деятельности и др.) в значительной степени пересекаются с идеями компетентностного подхода, в чем-то дополняя, уточняя их.

Логика реализации компетентностного подхода близка к проектному обучению. Проектное обучение выстраивается как последовательность действий по решению различного рода проблем, начиная с исследования, поиска средств решения и их обоснования, защиты и реализации. Проектное обучение стало признанной педагогическим сообществом практикоориентированной моделью обучения. Поэтому правомерен и вывод, что проектное обучение является одним

из способов развития компетентностей обучаемого.

В связи с близостью компетентностного подхода к современным теориям обучения плодотворной является идея встраивания компетентностного подхода в традиционную образовательную систему, изменив содержание обучения, усилив его профессиональную и практическую направленность, расширив проектную деятельность обучаемых, разработав учебные задания, позволяющие им накопить опыт решения реальных педагогических задач.

Переориентация образовательного процесса на компетентностный подход требует изменения не только содержания, но и форм, методов и средств обучения. Богатый арсенал современных теорий обучения может быть плодотворно использован при формировании компетентностей педагога, в том числе его научно-исследовательских компетенций.

Стратегия изучения дисциплины «Технология педагогического исследования» основана на принципах модульного обучения. Содержание дисциплины и процесс его изучения разделены на три модуля исходя из уровня реализуемых учебных целей и задач. Каждый модуль сопровождается комплектом учебно-методических материалов, включающих содержание лекций, указаний к выполнению лабораторных и самостоятельных работ, измерительные материалы, информационные источники. Модуль, с точки зрения компетентностного подхода, обладает важным достоинством – каждый из них может на равном уровне решать проблему овладения студентами научно-исследовательскими компетенциями. Другим важным преимуществом модульного подхода является обеспечение мониторинга развития исследовательской компетентности

будущего педагога. Текущая, промежуточная, итоговая аттестации предусмотрены в учебном плане изучения дисциплины «Технология педагогического исследования», включены в ее трудоемкость. Тестовый контроль проводится по результатам не только изучения трех модулей, но и выполнения каждой лабораторной работы, что позволяет педагогу отслеживать развитие исследовательских компетенций студентов.

При понимании компетентностного подхода в образовании в плане его результативности как оценки и развития различных компетентностей через решение субъектом профессиональных задач оценка научно-исследовательских компетенций обучаемого возможна, если привлекать его к решению исследовательских задач, возникающих в профессиональной деятельности педагога.

Решение задачи – это поиск и определение неизвестных элементов (цель) через известные (условия), достигая определенного конкретного результата (искемое).

В условия исследовательской задачи при подготовке будущих педагогов профессионального обучения в своей практике мы включили следующую информацию:

- исходные данные о ситуации (Как и где возникла проблема? В чем сложность решения? Почему нет готовых рецептов решения?);
- ресурсы, имеющиеся для решения исследовательской задачи (информационные, технические, научно-методические, временные, организационные и др.);
- теоретическая база решения (в полном объеме, частично или иногда, с указанием на источники ее приобретения).

Условия предлагаются студентам в виде письменного текста, таблицы,

диаграммы, графика, компьютерной программы и т.д.

В процессе изучения дисциплины «Технология педагогического исследования» студенты привлекаются к решению следующих профессиональных исследовательских задач:

- прочесть статью из любого педагогического журнала и самостоятельно составить аннотацию;
- составить план прочитанной статьи;
- по разработанному плану составить тезисы;
- написать рецензию на прочитанную статью;
- написать реферат по интересующей студента теме, используя несколько источников;
- по данным успеваемости двух классов рассчитать усредненные показатели и коэффициенты успеваемости и сравнить их;
- изучить профессиональную направленность личности ученика и заполнить диагностическую информационную карту на него;
- провести прямое наблюдение за дисциплиной учащихся на уроке;
- провести диагностику воспитательной возможности классного коллектива.

Другим эффективным средством формирования исследовательских компетенций в нашей практике стал метод кейсов, понимаемый в педагогике как технология обучения на основе реальных и вымышленных ситуаций, направленных на развитие способностей обучаемых прорабатывать различные проблемы и находить их решение. Студенты, с одной стороны, обучаются принимать решение в условиях недостаточности информации, а с другой – работать с информацией: искать, анализировать, систематизировать ее. В практике формирования исследовательских компетенций использовались

разновидности кейс-метода: анализ научной информации, документов, продуктов педагогической деятельности; моделирование идеальных педагогических объектов (школы, учителей, студентов и т.д.) и разработка программ преобразования реальных объектов с учетом эталонности идеальных.

Важным средством формирования исследовательских компетенций, и в первую очередь такой, как «владение технологией научного исследования», являются творческие проекты и исследовательская работа студентов. Прежде всего, к таковым относится выполнение заданий выпускной квалификационной и научно-исследовательской практики. Темы выпускной квалификационной работы и других исследований определяются исходя из научных интересов студентов и руководителей, запросов образовательной практики и педагогической науки. В ходе выполнения лабораторных и самостоятельных заданий студенты осваивают технологию обоснования научного исследования с использованием методологических характеристик. После определения объектной области исследования выпускники с освоением теоретических аспектов методологии обосновывают актуальность выпускной квалификационной работы, выделяя теоретическую неразработанность и сложности практической реализации, противоречия, их причины и основную проблему, и в итоге адекватно проблеме формулируют тему исследования.

За проблемой и темой исследования студенты выделяют объект, предмет, цель, задачи, гипотезу и методы исследования. Кроме того, их приучают предвидеть результаты исследования, его теоретическую и практическую значимость. Ряд заданий позволяет будущим учителям сравнить методологические характеристики, из-

ложенные в теории, с теми, которые сформулированы в других исследованиях и в обосновании выпускной квалификационной работы, а также их внутренние взаимосвязи.

Другим способом привлечения студентов к реальным исследованиям является самостоятельное выполнение заданий в ходе научно-исследовательской практики. В содержание научно-исследовательской практики включены шесть заданий, такие как диагностика профессиональной направленности личности школьника, наблюдение за классом, социометрическое обследование класса, сравнение уровней педагогических достижений двух классов и др.

Оценка профессиональных научных компетенций студентов направлена на выявление их способности решать исследовательские задачи, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности.

Оценка научно-исследовательской компетентности проводится следующими способами:

- тестовый контроль. С помощью тестов проверяется готовность студентов к выполнению лабораторных и самостоятельных работ, результаты их учебной деятельности и проводится промежуточный и итоговый контроль усвоения учебного материала;
- защита законченных фрагментов исследовательской работы (лабораторные задания, обоснование выпускной квалификационной работы, методика проведения опытно-экспериментальной работы, отчеты о выполнении исследовательских заданий и др.);
- выполнение и защита выпускной квалификационной работы;
- решение ситуационных заданий (кейсов);
- выполнение и защита проектов, предлагаемых студентам для выполнения на педагогической, научно-исследовательской, дипломной и преддипломной практике, подтверждение профессиональной компетентности на междисциплинарном итоговом государственном экзамене. Примеры возможных тем проектов: «Диагностика познавательного потенциала класса (ученика) по предмету», «Организация ученических исследований в курсе (указывается учебный предмет)», «Исследовательские методы обучения предмету» и т.д.;
- исследовательская рефлексия. Рефлексия связана с особенностями исследовательской работы, собственным исследовательским опытом, его результатами и их индивидуальной оценкой и осмыслением обучаемым. Рефлексия предполагает оценку не только результата исследовательской работы, но и самого процесса, а ее итогом может быть перепроектирование собственной исследовательской деятельности.

Принимая во внимание интегративную природу научно-исследовательской компетентности, мы полагаем, что будущий педагог профессионального обучения может ее приобрести, если будет весь период обучения включен в исследовательский поиск. К формированию научно-исследовательских компетенций будущего педагога необходимо подходить как к целенаправленно организованному, системному процессу, обеспеченному учебно-методически, информационно, материально-технически и организационно-управленчески.

Требования, предъявляемые к профессионально-педагогическому образованию по формированию научно-исследовательских компетенций,

открывают новые возможности для участников образовательного процесса, прежде всего – в усилении адекватности подготовки студентов к реалиям социального заказа, ожиданиям образовательного сообщества.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Профессиональное обучение». Квалификация «бакалавр». М., 2009.
2. Асланов Р.М., Синчуков А.В. Компетентностный подход в подготовке будущего учителя информатики и математики // Преподаватель XXI века. 2008. № 2.
3. Дахин А.Н. Компетентностное обучение в России и за рубежом // Школьные технологии. 2009. № 5.
4. Загвоздкин В.К. Элементы истории и теории компетентностно ориентированной дидактики // Школьные технологии. 2008. № 4.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
6. Иванов Д.А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании // Школьные технологии. 2007. № 6.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. СПб., 2008.
8. Неустроева А.Н. О реализации компетентностного подхода в условиях непрерывного педагогического образования в системе «школа – вуз» // Профильная школа. 2009. № 5.
9. Оценка профессиональной компетентности бакалавров и магистров образования / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 2008.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление и реализация. М., 2002.
11. Тарасова Н.В. Общероссийское образовательное сообщество: развитие компетентностного подхода // Школьные технологии. 2008. № 4.