

## ВЫСШАЯ ШКОЛА И СИСТЕМА КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

© 2018 Н. А. Глузман

*докт. пед. наук, профессор, завкафедрой методик  
начального и дошкольного образования  
e-mail: [gluzman\\_n@mail.ru](mailto:gluzman_n@mail.ru)*

*Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»*

В статье поднимается вопрос развития студента как субъекта профессиональной компетентности, анализируется становление понятия «компетентность» в трудах известных педагогов, прослеживаются существенные характеристики этой реалии. Автор делает акцент на переориентацию высшей школы с узкопрофессиональной подготовки на формирование компетентного специалиста. Обоснованы условия перехода к профессиональной подготовке педагогов на компетентностной основе.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, компетентностный подход, интерактивное обучение, профессионализм, будущий педагог.

Анализ методологической литературы по обозначенной проблеме показывает, что пока термин «компетентность» в профессиональной педагогике не получил законченного оформления и в основном употребляется в тех случаях, когда речь идет о достаточно высоком уровне квалификации и профессионализма специалиста. Высшая школа является тем социальным институтом, в котором проходит накопление инновационных идей, проектов, информации, возможностей дополнительного образования и всесторонней коммуникации. Итак, практически каждый педагог не просто раз в жизни заканчивает свой университет (классический или педагогический), а реально или виртуально сотрудничает с ним в процессе всей своей активной профессиональной деятельности, в процессе всей жизни [Глузман 2017].

Одной из основных целей подготовки педагога в высшей школе является формирование его профессиональной компетентности. Понятие «компетентность» включает знания, умения и навыки, а также способы их реализации в деятельности. Профессиональная компетентность педагога определяется исследователями как информированность педагога, свойство его личности, с помощью которой он продуктивно решает учебно-воспитательные задачи формирования личности другого человека.

Исследователями (Н.А. Глузман, Н.В. Горбунова, В.А. Романов, Н.Ю. Фоминых) выявлены такие компоненты профессиональной компетентности учителя: личностно-гуманистическая ориентация, педагогическое восприятие, педагогические умения, педагогическое творчество, а также ее уровни – теоретический, практический и личностный. Они взаимосвязаны и составляют целостную систему, на основе которой определяют профессиональную компетентность педагога как сложное индивидуально-психологическое образование, которое объединяет, интегрирует опыт, теоретические знания, практические умения и значимые личностные качества, обуславливающие готовность учителя к их актуальному воплощению в педагогической деятельности [Глузман и соавт. 2015; Романов 2018].

Профессиональная компетентность – важная составляющая профессионализма, которая включает знания и эрудицию, проявляется в успешном решении профессиональных задач и позволяет человеку быть сведущим в определенной области, квалифицированно решать вопросы сферы своей профессиональной деятельности. Она предусматривает также наличие тех качеств личности, которые дают возможность профессионалу действовать ответственно и самостоятельно. Для того чтобы свободно трудоустроиться по специальности, успешно начать трудовую деятельность, адаптироваться на соответствующем рабочем месте (учителем, воспитателем, методистом и др.), молодому специалисту необходимо не просто усвоить определенный набор знаний, профессиональных навыков по конкретной специальности, а развить определенные способности и качества, конкретные компетенции, которые в совокупности будут способствовать его успешной деятельности.

Компетенция и компетентность не являются синонимичными понятиями. Компетенция – это способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения своих действий. Иначе говоря, компетенция открывает перед субъектом возможность совершения им целенаправленной деятельности. Компетентность – это владение соответствующей компетенцией, которая включает личностное отношение к ней и к предмету деятельности [Романов 2018]. Для нас в данный момент наибольший интерес представляет педагогическая компетентность, интегративное свойство личности, что проявляется в единстве теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности на практике.

Возникает вопрос: так каким же должно быть обучение, в процессе которого формируется компетентный учитель? Какие для этого должны быть созданы педагогические условия? По мнению современных исследователей (В.А. Романов), они предусматривают специальную организацию содержания подготовки будущего учителя как в теоретической, так и практической деятельности. В основе конструирования педагогических условий находится идея необходимости роста уровня самостоятельности, меры свободы, творчества студентов, усиление личностно ориентированного взаимодействия студентов с преподавателями и между собой, когда учебный процесс разворачивается как сотворчество, диалог [Романов 2015].

Одним из условий подготовки компетентного специалиста является формирование его субъектной позиции. Основными характеристиками субъектности обучающегося можно считать его способность к целеполаганию, планированию, целереализации, анализу и коррекции своих действий. Развитие субъектной позиции обучающегося предполагает использование деятельностного подхода к обучению – не только получение знаний и выработку умений, но и организацию учебной деятельности в соответствии специальности будущего профессионала.

Бесспорным остается факт, что профессиональная подготовка – это главный и ответственный период в подготовке педагога-учителя. Однако на его профессиональный уровень немалое влияние оказывает и послевузовская подготовка, самообразование.

По мнению К.Д. Ушинского, учитель перестает быть учителем, если он перестает учиться. Опыт свидетельствует, что большинство выпускников педагогических вузов на «хорошо» и «отлично» заканчивают высшее учебное учреждение, но со временем их знания «выветриваются». И это в целом естественно. И если учитель не обновляет их, то он постепенно скатывается до того объема знаний, что есть в школьном учебнике. Поэтому обучающийся и учитель в

интеллектуальном плане отождествляются. Чтобы этого не произошло, необходимо вести профессиональную подготовку по компетентностной модели обучения [Романов 2015].

Рассмотрим с позиции введенного в педагогический тезаурус компетентностной парадигмы компетентностного подхода оригинальный вариант научной интерпретации новейшей дидактической идеи усвоения обучающимся знаний в трактовке французского мыслителя Мишеля Монтеня («Опыты») и известного советского философа Э.В. Ильенкова [Ильенков 2002].

Еще в 1580 г. Мишель Монтень выдвигает перед воспитателем свои, и сейчас достаточно актуальные, требования: чтобы «он (воспитатель, учитель) был мыслящим от природы, и, пусть, выполняя свои обязанности, ... применяет новый способ обучения. Обычно нам лишь постоянно кричат в уши, дословно вливают в нас знания, как сквозь воронку, а наша задача только повторять то, что услышим. То есть я хотел бы, чтобы воспитатель поправил эту методу и чтобы с самого начала согласно наклонностям души, которую ему поручено, стал прививать самостоятельность, давать ему пробовать вещи на вкус, выбирать и различать их, когда показывая ему путь, а когда позволяя искать путь самому. Я не хочу, чтобы воспитатель говорил все сам, и сам всем орудовал; пусть он также выслушает своего ученика. Сократ, а после него Аркесилай сначала давали высказаться ученикам, а уже потом говорили сами ... Пусть воспитатель требует от ученика не только слова изученного материала, а также и его смысл и содержание и судит о принесенной пользе по свидетельству не его памяти, а его жизни» [Монтень 1992].

По мнению Э.В. Ильенкова, программу преподавания любого школьного предмета (а следовательно, и программу усвоения его школьником) нужно выстраивать так, чтобы процесс преподавания / усвоения не просто загружал память, но одновременно и воспитывал бы ум, способность мыслить [Ильенков 2002].

Итак, в конце XX в., почти через 400 лет после опубликованных Монтенем «Опытов», Э.В. Ильенков трактует новейшие научные исследования известных ученых Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, опираясь на современные ему философско-логические представления о мышлении и его связи с наблюдением; о связи общего с единичным, абстрактного с конкретным, логического с историческим.

Индивидуальное усвоение научных знаний обучающимся (прежде всего – студентом) здесь организуется так, чтобы оно в кратко-сокращенной форме воспроизводило действительный процесс рождения и развития этих знаний. Ребенок при этом с детства становится не потребителем готовых результатов, отраженных в абстрактных дефинициях, аксиомах и постулатах, а, так сказать, соучастником творческого процесса; это, конечно, не означает, что каждый ребенок вынужден самостоятельно изобретать все формулы, которые сотни, а может и тысячи лет тому назад изобрели люди предыдущих поколений, создатели этих формул. Но повторить логику пройденного он должен. Тогда эти формулы усваиваются им не как магические абстрактные рецепты, а как реальные, конкретные общие принципы решения реальных конкретных задач.

Западноевропейская высшая школа при оценке качества образования ориентирована на общую компетентность выпускника. При этом упор делается на оценку его конкурентоспособности, готовности и умения успешно «встраиваться» в хозяйственные структуры, быть эффективным и востребованным на рынке труда. Эта позиция знаменует сдвиг от сугубо академических норм оценки качества, по сути внутренних и замкнутых на вуз, к внешним оценкам – профессиональной и социальной квалификационной подготовленности выпускников к условиям рынка [Колер 2003].

Итак, во-первых, как записано в Библии, «нет ничего нового под солнцем», во-вторых, профессионально-педагогическая компетенция будущего педагога формируется на основе науки и деятельности.

Опыт педагогов, ученых в формировании компетентности студентов показывает, что необходимым условием подготовки компетентного специалиста является воплощение в учебный процесс активных форм, методов, технологий обучения. В России эту проблему рассматривает специальный журнал «Инновации в образовании», который выходит шесть раз в год с сентября 1999 г. В последние годы распространились различные методы и формы профессиональной подготовки, направленные на активное обучение студентов, максимально приближенное к реальной профессиональной деятельности. Среди них – методы деловых игр, ролевая игра, метод мозгового штурма, метод конкретных ситуаций, метод интерактивного обучения. Сущность интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс проходит в условиях постоянного, активного взаимодействия всех обучающихся. Это сообучение, взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), где ученик и учитель являются равноправными, равнозначными субъектами обучения [Цукерблат 2017].

Цель интерактивного обучения – создание педагогических условий, при которых ученик сам открывает, приобретает и конструирует знания и собственную компетентность в различных областях жизни. Оно предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем, формирование ценностей, навыков и умений, создание атмосферы сотрудничества, взаимодействия, использование диалогического общения в паре ученик–ученик, учитель–ученик. Диалог является одним из эффективных методов, способствующих формированию компетентного специалиста. Интерес к диалогу четко просматривается как универсальный изначальный метод начиная с Сократа, Платона и далее – Галилея, Мишеля Монтеня, Л. Фейербаха, Локка, И.Г. Песталоцци. Диалоговая форма общения ученика с учителем становится нормой. Я.А. Коменский отверг индивидуальное обучение, обосновал и ввел классно-урочную систему обучения с присоединением к ее содержанию широких дискуссионных диалоговых форм общения между учениками, между учеником и учителем.

Диалог был присущ для системы образования прошлого, есть он и в современном обучении. Современная педагогическая мысль все чаще обращается к задаче формирования личности творческой, инициативной, способной творить новое в условиях учебного предмета, урока. Поэтому, очевидно, значительную роль в этом играет диалог, который является необходимым элементом формирования личностного индивидуально неповторимого мышления каждого человека.

Учебный процесс в высшей педагогической школе в основном строится на монологическом общении, к которому привыкает студент – будущий учитель и потом несет его в школу. В настоящее время, когда формируется новое видение личности современного учителя, диалог должен приобретать гуманные формы. Учитель, общаясь с учеником как с личностью, пытается понять его, собраться и принять его позицию, а если не может ее разделить, то, не осуществляя «давления» на своего собеседника, тактично излагает свою.

Гуманность диалогического общения учителя с учеником предполагает равноправие взаимодействующих сторон, опирается на наличие альтруистических и эмпатийных особенностей личности учителя, включающих следующие качества: уважение к мнению, делам и поступкам партнера, доверие к нему, отзывчивость, сопереживание, умение видеть в собеседнике соучастника осуществляемого в образовательном учреждении учебно-воспитательного процесса.

Такое понимание раскрывает сущность диалогического общения, что позволяет осуществлять «достраивание» личности будущего учителя как в интеллектуальном, так и в этическом отношении. В качестве основы воссоздания этих взаимоотношений выступает первичное установление доброжелательного личностного контакта, а затем передачи определенного объема информации.

Авторская позиция является принципиально новой: студент в роли руководителя-персонификатора – учитель для однокурсников, содержит в себе потенциал для реализации скрытых резервов профессиональной подготовки будущих учителей. Необычная в повседневной практике роль побуждает студентов проявлять больше творчества, искать новые формы и методы работы, концептуально оценивать педагогический процесс. А именно личностно-профессиональный маршрут является программой реализации личностных, профессиональных и карьерных целей будущего педагога. Опираясь на принципы личностно ориентированного и средового подходов, нами был выработан следующий алгоритм программы:

- выбор субъектом компетентностей, которыми он хотел бы овладеть с целью достижения гармонического уровня функционирования личностно-профессионального маршрута;

- выбор субъектом уровня сложности личностно-профессионального маршрута с целью достижения комплексного уровня, когда субъект пытается в рамках требований к профессиональной подготовке как можно качественней выполнять все задачи изучаемых дисциплин с целью успешной реализации себя в образовательном пространстве;

- выбор стратегии проектировочной направленности личностно-профессионального маршрута, способов решения жизненных противоречий; последовательности достижения целей.

Требования к профессиональной компетентности педагога усложняются. Программы, которые вводятся в учебно-воспитательный процесс в последнее время, требуют от педагога не просто профессиональных знаний, умений и навыков, но и профессионального мышления как показателя профессиональной компетентности. Именно в педагогической профессии личностный рост – важное условие достижения профессионализма, который достигается благодаря усилению деятельности, направленной на развитие и усвоение инноваций в образовании: овладение и применение методов проективно-исследовательской деятельности, постепенной замены монологических методов представления учебной информации диалоговыми формами общения педагогов с учениками и учениками между собой, развитие у учителя профессионального самосознания, профессиональной компетентности, владения им принципиально новыми развивающими технологиями, развивающими методиками [Глузман 2017].

Доминантным условием обеспечения качественного образования является достойная подготовка педагогических кадров, когда на первый план выходит личность педагога, его мотивация на развитие, его профессиональная компетентность.

Таким образом, можно утвердительно говорить о том, что подготовленный к профессиональной деятельности будущий учитель со сформированной на высоком уровне профессиональной компетентностью имеет возможность более гибко анализировать профессионально-педагогические ситуации, мобильно реагировать на изменения в социальной, культурной жизни общества, успешно выполнять профессиональную педагогическую деятельность, самоусовершенствоваться в течение всей жизни.

**Библиографический список**

Глузман Н.А. Категория профессионализма в подготовке будущего педагога // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 11-2 (65). С. 170–172.

Глузман Н.А. Методологические ориентиры компетентного подхода к оценке качества образования // Проблемы современного педагогического образования. 2014. № 44-1. С. 10–20.

Глузман Н.А., Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Педагогическое проектирование личностно-профессионального маршрута будущего учителя. Севастополь: РИБЭСТ, 2015. 302 с.

Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить: о природе способности. М.: Изд-во Моск. Психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. 112 с.

Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования // Higher Education in Europe. 2003. Vol. 28. № 3 (october). P. 317–330.

Монтень М. Опыты. Избранные произведения в 3 т.. Т. 1: пер. с фр. М.: Голос, 1992. 384 с.

Романов В.А. Компетентный подход как инструмент интеграции профессиональной подготовки в мировое образовательное пространство // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога», 12–13 апреля 2018 г., ЕИСН (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», г. Евпатория, 2018. Симферополь: ИТ «АРИАЛ». 2018. С. 51–53.

Романов В.А. Теоретические модели как способ познания изучаемых дисциплин в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1; URL: [www.science-education.ru/121-18387](http://www.science-education.ru/121-18387) (дата обращения: 15.06.2018).

Цукерблат Д.М. Инновационный тип развития в сфере высшего образования // Инновации в образовании. 2017. № 12. С. 90–100.