

УДК 378+37.018.1

Е.Д. ОСИПОВ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

В статье рассмотрены уровни (теоретико-методологический, эмпирический) внедрения в учебный процесс компетентностного подхода применительно к учебно-профессиональной деятельности студента по направлению "педагогическое взаимодействие с семьей". Проанализированы точки зрения ученых на сущность компе-

компетентного подхода к обучению в высшей школе, его доминирующую интенцию (направленность), взаимосвязь со знаниевым подходом. Очерчена позиция автора на экспликацию смыслообразующих понятий (компетенция, компетентность и др.) характеризуемого подхода, на состав профессиональных компетенций выпускника в сфере педагогического взаимодействия с семьей. Обозначены основные условия (требования) эффективности компетентностно ориентированного обучения студентов вуза педагогическому взаимодействию с семьей.

Введение

Процессы глобализации экономики, интеграции стран в мировое образовательное пространство в современной социокультурной ситуации обусловили необходимость модернизации профессиональной подготовки специалиста, предполагающей обновление ее парадигмальных основ, стратегий и др. Для гарантии успешности человека в профессиональной деятельности, с учетом изменений на рынке труда, знаний, на которые длительное время было ориентировано обучение, недостаточно. Это породило противоречие между потребностью общества в компетентных специалистах и уровнем их подготовки, что не обошло стороной и педагогические профессии.

Объяснение содержания профессионального обучения, его форм, технологий и др. с позиций новых реалий задает вектор построения парадигмы, которая базируется на том или ином подходе (совокупности подходов) и определяет требования к процессу обучения, особенно к его цели и результату. К решению этой проблемы, по мнению ряда ученых, помогает приблизиться тот дискурс, который развернулся вокруг компетентностного подхода. Как отмечает В.И. Байденко, данный подход «порождает новые структурные процессы и сам является их логическим результатом» [1, с. 60], сочетает в себе фундаментальность, характерную для отечественной школы, и практическую направленность. Последнее обостряет акцентуацию внимания теоретиков и практиков на ориентированность будущих педагогов в сфере образовательных услуг, на умение максимально использовать свой потенциал, представленный компетенциями (ключевыми, профессиональными), при решении как стандартных, так и нестандартных задач. Это предполагает повышение качества обучения в высшей школе, его результативности за счет модернизирующих факторов (один из них – приобщение преподавателя и студента к инновационной деятельности), на что обращается внимание в ряде работ отечественных ученых (В.В. Буткевич, Н.Г. Еленский, Н.И. Мицкевич, Б.В. Пальчевский, А.Н. Сендер, И.И. Цыркун и др.).

Особую озабоченность общества, государства и других институтов, по мнению белорусских исследователей (В.Т. Кабуш, И.И. Калачева, Т.Н. Ковалева, Е.И. Сермяжко, Т.А. Старовойтова, В.В. Чет и др.), вызывают проблемы семейного воспитания детей, подготовки молодых специалистов к педагогическому взаимодействию с семьей как фактора совершенствования воспитательного потенциала семьи, повышения педагогической культуры родителей.

В решении названных проблем значительную роль играет официальное признание компетентностного подхода, которое нашло отражение в модернизации отечественного высшего образования [2]. Этому способствует мировой опыт, те решения, которые зафиксированы в документах на различных уровнях: «Всеобщей хартии университетов» (1988 г.), заложившей основу для становления компетентностного подхода в области признания квалификаций специалистов; Сорбонской декларации «О гармонизации архитектуры европейского высшего образования» (1998 г.); Всемирной конференции по высшему образованию ЮНЕСКО (1998 г.); Болонской декларации (1998 г.), которая явилась стартом общеевропейских реформ в области высшего образования, обозначенных

общим термином “Болонский процесс”, включающий ряд программ, проектов и др. Один из них именуется TUNING (“Настройка образовательных структур”), в основе которого – компетентностный подход к обучению в высшей школе, предполагающий систему переноса и накопления кредитов, ключевые компетенции, профессиональные компетенции и др.

Цель данной статьи – раскрыть реализацию компетентностного подхода к обучению студентов вуза педагогическому взаимодействию с семьей с позиций идеи концептуально-теоретического, процессуально-деятельностного характера, на которых основывается профессиональная деятельность педагога.

Основная часть

Анализ работ отечественных и зарубежных ученых (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.И. Жук, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, Н.Н. Кошель, О.Е. Лебедев, Л.С. Лисицына, А.В. Макаров, В.В. Сериков, А.И. Субетто, В.П. Тарантей, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.) свидетельствует о том, что вокруг компетентностного подхода к обучению в высшей школе продолжается длительная дискуссия, которая, с одной стороны, тормозит его реализацию, а с другой, стимулирует инновационные процессы с учетом его реалий.

Обозначился ряд проблем: противоречивость взглядов на сущность компетентностного подхода, соотношение данного подхода со знаниевым, неоднозначность в трактовке таких смыслообразующих его понятий, как “компетенция”, “компетентность” и др.

Что касается точки зрения исследователей на назначение компетентностного подхода, то одна из них выражается в придании ему минимизирующей роли, то есть данный подход выступает как “коррелят” (А.Г. Бермус) других подходов. На наш взгляд, жизненность такой позиции зависит от того, что понимается под этой минимизацией. В данном случае мы придерживаемся мнения Л.С. Лисицыной, утверждающей, что минимизирующий характер компетентностного подхода заключается “не в том, чтобы ограничить или сократить образование”, а в необходимости “выяснить и включить в образовательную траекторию то, без чего подготовка специалиста не может состояться, что необходимо и достаточно знать и уметь делать будущему специалисту” [3, с. 7].

Большинство исследователей придерживается мнения, что компетентностный подход акцентирует внимание на результате обучения, при этом в качестве результата рассматривается не объем информации, которой владеет обучающийся, а возможность успешно действовать в нестандартных ситуациях.

Интерпретация определений компетентностного подхода позволяет выразить его сущность, основную доминанту:

- некая системная концепция образованности человека (А.И. Субетто);
- способ реализации декларируемого деятельностного принципа в образовании и обучении (А.В. Макаров);
- совокупность общих принципов определения целей образования, отбора его содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (О.Е. Лебедев);
- система требований к организации образовательного процесса вуза, способствующая практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки студентов (О.Л. Жук);
- ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация и развитие индивидуальности (Э.Ф. Зеер и др.);

– ключевой элемент новизны будущих ГОС ВПО, один из главных принципов их построения, метод моделирования результатов образования как норм его качества (В.И. Байденко) и др.

Вышеизложенное позволяет охарактеризовать главную сущность компетентностного подхода к обучению в высшей школе: ориентация на цель, результат; практико-ориентированная направленность; усиление самостоятельной работы студентов, включение их в учебно-профессиональную деятельность.

Что касается второй проблемы – соотношения компетентностного и знаниевого подходов, то считаем правомерными утверждения ученых о том, что компетентностный подход не противоречит знаниевому, они дополняют друг друга (И.А. Зимняя); компетентностный подход устанавливает подчиненность знаний умениям, переводя знания не в цель, а в средство деятельности; по словам А.И. Субетто, “ЗУНовский подход “погружен” в компетентностный” [4, с. 30].

Поскольку основными смыслообразующими понятиями компетентностного подхода являются “компетентность” и “компетенция”, то от экспликации их сущности исследователями во многом зависит развитие данных структур в учебно-воспитательном процессе вуза, создание условий для их реализации будущими педагогами в учебно-профессиональной деятельности, в том числе в сфере педагогического взаимодействия с семьей.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показывает, что экспликация профессиональной компетентности представлена как способность и готовность, интегративное качество личности, степень овладения профессиональными знаниями и опытом, обладание компетенциями и др. Собирательное представление о сущности профессиональной компетентности четко выразил В.Н. Введенский: совокупность знаний, умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задач; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др. [5, с. 51].

В своей работе мы придерживаемся определения исследователей (А.Н. Дахин, А.В. Хуторской и др.), которые характеризуют профессиональную компетентность педагога как владение субъектом соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности, как личностное качество (совокупность качеств) специалиста. При этом основываемся на мнении ученых, которые считают, что в условиях вуза затруднено ее формирование, имеются возможности лишь заложить ее основы, потенциал, выраженный компетенциями.

Поскольку в нашей опытно-экспериментальной работе основным понятием компетентностного подхода к обучению студентов педагогическому взаимодействию с семьей учащегося выступает профессиональная компетенция как цель и результат данного процесса, как потенциал для становления, особенно в послевузовский период, профессиональной компетентности (как интегративного качества личности) педагога, то важно выразить свое видение на феноменологию данной компетенции.

Проблема профессиональной компетенции широко рассматривается в работах отечественных (Н.В. Дроздова, А.И. Жук, О.Л. Жук, Н.Н. Кошель, А.П. Лобанов, А.В. Макаров и др.), российских (В.А. Болотов, В.И. Байденко, В.В. Сериков, И.А. Зимняя, Л.С. Лисицына, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.), западноевропейских (Б. Оскарсон, Дж. Равен, В. Хутмахер и др.) исследователей.

Наша позиция выражается в следующем: профессиональные компетенции студента в сфере педагогического взаимодействия с семьей развиваются и реализуются в учебно-профессиональной деятельности, служат для определения цели обучения данному взаимодействию, а также для описания не только когнитивного (знаниевого), но и деятельностного результата обучения (уметь решать возникающие задачи в процессе педагогического взаимодействия с семьей учащегося). Это обязывает и преподавателя, и студента четко представлять, какими компетенциями в данной сфере необходимо владеть будущему специалисту, в какие оптимальные виды учебно-профессиональной деятельности целесообразно включиться для развития данных компетенций и др. Все это предполагает, особенно со стороны преподавателя, знание структуры, состава компетенций, их иерархии.

В Большом энциклопедическом словаре компетенция объясняется как: 1) круг полномочий, представленный законом; 2) знания, опыт в той или иной области. В специализированном Словаре по образованию и педагогике В.М. Полонский трактует категорию "компетенция" как совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы.

Как свидетельствует анализ теоретических источников, существует разнообразие точек зрения на сущность профессиональной компетенции. Это:

- некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентном человеке (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.);
- умение анализировать накопленные знания и умения, использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций, способов, средств достижения намеченных целей (С.Я. Батищев, В.С. Безрукова, Ю.Г. Татур и др.);
- заданное требование (норма) к образовательной подготовке обучаемого (И.В. Гришина, А.К. Маркова, А.Ю. Петров, А.В. Хуторской и др.);
- совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк) и др.

Педагогическое взаимодействие с семьей учащегося представляет собой системное образование, включающее совокупность подсистем, их элементов, взаимосвязанных между собой. В связи с этим уровень подготовки будущего педагога в данной области, по нашему мнению, целесообразно выразить системной профессиональной компетенцией. Ее сущность трактуем как единство знаний, практического опыта, представляющих образовательный результат выпускника, выраженный профессиональными компетенциями, объединенными в группу (группы). Данное определение созвучно с теми, которые имеют место в работах отечественных ученых: компетенция – это "знания и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач" [6, с. 8].

Нами разработана модель профессиональных компетенций выпускника в сфере педагогического взаимодействия с семьей, представленная определенным составом компетенций: знаниевые, операционально-деятельностные, коммуникативные. Чтобы четко обозначить цель, результат обучения, а также описать ожидания как студента, так и преподавателя, использованы "идентификаторы" (Л.С. Лисицына) результатов обучения, сформулированные "на языке компетенций". Вот почему так важно в модели представить необходимый набор компетенций будущего педагога (в виде кластера, графа и т.п.) по определенному

направлению деятельности. С этой целью применен принцип кластеризации (объединение в группы однородных компетенций, каждая из которых выступает как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами), что позволило выделить следующие группы компетенций:

- знаниевые (методологические, теоретические, конкретно-прикладные);
- операционально-деятельностные (проективные, организационно-управленческие, рефлексивно-оценочные);
- коммуникативные (информационно-коммуникативные, перцептивные, интерактивные).

Подобным способом кластеризация может быть продолжена до уровня элементарных компетенций, то есть единичных (неделимых), что, как показали данные нашего исследования, не всегда оправдано. Большое количество компетенций в кластере затрудняет процесс их развития, диагностирования и т.п. Целесообразно при кластеризации остановиться на том уровне, который позволяет четко представить цель и результат обучения.

Как свидетельствует проведенный анализ, на теоретическом уровне проблема реализации компетентностного подхода широко освещается в работах ученых. Тем не менее, отдельные вопросы (однозначность трактовки смыслообразующих понятий; структура категорий “компетентность”, “компетенция”; оптимальные условия их развития, реализации в практике; выраженность образовательного результата на “языке компетенций” в конкретном виде педагогической деятельности и др.) находятся в стадии изучения, осмысления, дискуссии, что, по нашему мнению, тормозит использование компетентностного подхода на эмпирическом уровне. Что касается обучения будущих педагогов взаимодействию с семьей на компетентностной основе, то данные вопросы представлены ограниченным числом работ. В отечественной системе высшего образования данная проблема исследована недостаточно. Это, на наш взгляд, обуславливает необходимость конкретизации процесса обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей учащегося, его цели и результата через совокупность компетенций, составляющих системную профессиональную компетенцию по данному направлению деятельности.

Ориентированность учебного процесса в вузе на практическую сторону обучения выводит на такой путь его построения, при котором деятельность студента и преподавателя в целях ее эффективности должна соответствовать ряду требований: целезаданность деятельности, выраженная на “языке компетенций”; четкое структурирование содержания обучения; практико-ориентированная направленность технологий; диагностико-оценочная деятельность, сконцентрированная на изучении динамики образовательного результата студента и др. При этом огромную роль играет стимулирование профессионального интереса будущих специалистов, совершенствование их личного опыта за счет расширения образовательного пространства “вуз – школа – семья”. Следование данной позиции, как показали результаты исследования, способствует развитию системной профессиональной компетенции как меры овладения опытом педагогической деятельности (одного из ее направлений – взаимодействия с семьей учащегося), которая рассматривается учеными с различных позиций: совокупность определенных действий педагога (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.); процесс решения педагогических задач (О.Л. Жук, И.Ф. Исаев, И.И. Казимирская, В.А. Сластенин, А.В. Торхова, Е.Н. Шиянов и др.); деятельность по организации учебного процесса (В.П. Беспалько, С.С. Кашлев, С.А. Пуйман, Н.К. Степаненков, И.Ф. Харламов, В.Т. Чепиков, В.В. Чечет и др.); обучение как вид педагогической деятельности (В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.).

При конструировании процесса обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей учитывались идеи исследователей, которые акцентируют внимание на внедрении в практику высшей школы методов, приемов и т.п., способствующих модернизации профессиональной подготовки. Основные из них:

- имитационно-моделирующий, позволяющий приблизить учебную деятельность студента к реалиям будущей профессиональной деятельности, накапливать его практический опыт;
- задачный метод, который, по мнению В.В. Серикова, “направляет деятельность учащегося, приучает его к ясному осознанию ситуации, постановке целей ее преобразования, выявления условий и ресурсов” [7, с. 133];
- проектный метод (Н.И. Запрудский, О.Ю. Лобода, Е.С. Полат и др.), способствующий включению студента в проблемную ситуацию, которая требует от него постановки соответствующих учебных задач, нахождения (изобретения) способов их решения и оценки, что тесно связано с проектированием учебной, учебно-профессиональной деятельности;
- диалогический (С.В. Белова и др.), диалогическая деятельность (М.М. Бахтин) в форме диалога с автором на основе текста или в реальной жизненной ситуации (диалог в процессе лекции-дискурса) и др.

Применение названных методов, технологий позволяет включить студентов в “контекстное обучение” (А.А. Вербицкий) на компетентностной основе, дает позитивные результаты при условии целенаправленного научно-методического обеспечения данного процесса.

Заключение

Наметившаяся общая целенаправленность компетентностного подхода позволяет конкретизировать его реализацию применительно к отдельным, специфическим направлениям педагогической деятельности, в частности – педагогического взаимодействия с семьей.

Исходя из главной интенции (практико-ориентированная направленность обучения) характеризуемого подхода, компетентностно ориентированное обучение педагогическому взаимодействию с семьей в нашей опытной работе предполагало актуализацию таких его аспектов:

- определение цели обучения студентов педагогическому взаимодействию с семьей с учетом потребностей семьи, общества, заказа государства, а также требований образовательной сферы, представляющей рынок труда;
- переосмысление результата обучения, выраженного системной профессиональной компетенцией, которая предполагает ее конкретизацию на основе метода иерархической кластеризации, характеризует уровень подготовки выпускника к педагогическому взаимодействию с семьей;
- структурирование содержания обучения на интегративной основе, с учетом принципа междисциплинарности;
- внедрение технологий, которые задают тип обучения, имеющий практико-ориентированную направленность;
- нацеленность методов, приемов, средств обучения на включенность студентов в ситуации учебно-профессиональной деятельности, ключевой связкой которой, по мнению Б.Д. Эльконина, являются знания и способы деятельности, где знания – это не сведения, а средство преобразования ситуации;
- реализация в управлении качеством обучения, с учетом постулатов компетентностного подхода, положений общей теории управления, включающей, по мнению ученых (В.А. Караковский, М.М. Поташник, П.И. Третья-

- ков, Т.И. Шамова и др.), планирование, организацию, контроль и др., направленных на достижение поставленных целей, задач, результатов в обучении студентов педагогическому взаимодействию с семьей;
- разработка учебно-методического обеспечения, целесообразность и необходимость которого подтверждается работами многих белорусских ученых (А.И. Жук, О.Л. Жук, Н.Н. Кошель, С.Н. Сиренко, Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов, И.И. Казимирская, А.В. Торхова, В.В. Четч и др.) в направлении профессионально-педагогической подготовки учителя на основе компетентностного подхода. Что касается такого вида профессиональной деятельности будущего специалиста, как педагогическое взаимодействие с семьей, то качественной подготовке к нему, по данным исследования, способствует целевое учебно-методическое обеспечение [8; 9; 10], разработанное и внедренное нами в практику. Оно предполагает: целезаданность обучения, его вектора, результата; четкую структурированность содержания обучения на интегративной основе; расширение образовательного пространства “вуз – школа – семья”; практико-ориентированную направленность обучения за счет “эпистемологических технологий” (Г.П. Щедровицкий); систематическое осуществление диагностико-оценочных процедур, позволяющих видеть динамику профессионального роста обучающихся, а на основе этого, при необходимости, составлять коррекционные образовательные программы (проекты, задания и т.п.) для реализации их студентами в сфере педагогического взаимодействия с семьей.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Байдено, В.И.** Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В.И. Байдено. – М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 91 с.
2. **Макаров, А.В.** Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А.В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2005. – 82 с.
3. **Лисицына, Л.С.** Теория и практика компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевых информационных систем / Л.С. Лисицына. – СПб.: СПбГУ ИТМО, 2006. – 147 с.
4. **Субетто, А.И.** Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб.; М.: Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
5. **Введенский, В.Н.** Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
6. **Жук, О.Л.** Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко; под. общ. ред. О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2007. – 192 с.
7. **Сериков, В.В.** Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / В.В. Сериков; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2008. – 256 с.
8. **Осипов, Е.Д.** Основы педагогического взаимодействия школы и семьи: практикум для студ. пед. высш. учеб. заведений / Е.Д. Осипов. – Брест: Изд-во БрГУ, 2007. – 152 с.
9. **Осипов, Е.Д.** Педагогическая практика студентов. Взаимодействие с семьей учащегося: учеб.-метод. пособие для студ. пед. специальностей высш. учеб. заведений / Е.Д. Осипов. – Брест: Изд-во БрГУ, 2007. – 138 с.
10. **Осипов, Е.Д.** Педагогика семьи: пособие для студ. пед. специальностей высш. учеб. заведений / Е.Д. Осипов; под ред. А.Н. Сендер. – Брест: БрГУ, 2008. – 157 с.