

Т.И. Козачевская, Г.С. Поддубская (Могилев, Беларусь)

**ОБОБЩЕННАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

This article is about possibilities of using generalized problems in order to create professional and pedagogical competence of future teachers. The authors describe experience of such problems in the process of studying pedagogical disciplines.

Модернизация высшего профессионального образования на компетентностной основе обусловлена ускоряющимися мировыми процессами глобализации и информатизации и является ответом системы об-

разования на существенные изменения, происходящие в разных сферах общества. Компетентность и профессионализм занимают приоритетное место среди характеристик личности XXI в.

Профессиональная компетентность является неременной составляющей профессионализма учителя и рассматривается как владение необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов, педагогического сознания [1, с. 62]. Широко используется в педагогической среде трактовка профессиональной компетентности учителя как единство теоретической (система знаний) и практической (система умений и навыков) готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности

На основе анализа современных концепций профессиональной компетентности мы рассматриваем данный феномен как интегративное качество личности, включающее в себя готовность и способность человека к осуществлению педагогической деятельности, требующей наличия определённых знаний, умений и навыков с одной стороны, и профессионально-личностных качеств с другой. В качестве составляющих профессиональной компетентности большинство авторов определяют единство мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов.

С 2008 г. вузы Республики Беларусь работают на основе образовательных стандартов нового поколения, спроектированных с учетом компетентностного подхода. Компетентностный подход в образовании в противоположность знаниевому предполагает освоение студентами умений, позволяющих в будущем действовать эффективно в ситуации профессиональной, личной и общественной жизни. Особое значение придается умениям действовать в новых, неопределенных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующих средств. Фактически, в этом подходе, понимание знания как наращивания суммы предметной информации противопоставляется знанию как комплексу умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата в проблемных ситуациях. Следовательно, компетентностный подход характеризуется усилением прикладного, практического характера всего образования, в том числе и профессионального.

Анализ теории и практики профессионально-педагогической подготовки будущего учителя позволил выявить следующие противоречия:

- между заказом общества на учителя, обладающего профессионально-педагогической компетентностью и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогической науке;
- между необходимостью формирования профессиональных компетентностей педагога и традиционными, устоявшимися методиками профессиональной подготовки студентов в вузе;
- между теоретическими знаниями студентов и умениями их практического использования;

Таким образом, наблюдаются явные противоречия между требованиями к уровню подготовленности специалистов в современных условиях и уровнем профессиональной компетентности выпускников педагогических вузов. Преодоление данных противоречий побуждает к поиску путей повышения эффективности формирования профессионально-педагогической компетентности будущих учителей.

Мы полагаем, что ведущую роль в формировании компетентности учителя любой специальности имеют предметы педагогического цикла, которые выступают системообразующим фактором.

Педагогической наукой накоплен богатый материал об особенностях построения и преподавания педагогических дисциплин в сфере высшего педагогического образования. В контексте современных тенденций модернизации профессионального образования педагогика как учебная дисциплина выполняет в профессиональном образовании будущих учителей общекультурную, методологическую, общепрофессиональную, специально-профессиональную функции.

Становление профессиональной компетентности будущего учителя происходит поэтапно от курса к курсу и, на каждом этапе, педагогические дисциплины призваны осуществлять свою роль, сообразную их возможностям. Достижение этой цели возможно в случае оптимального соотношения теоретической и практической подготовки будущего учителя. В теоретической подготовке, в свою очередь, важен не столько максимум знаний, но их мобильность, управляемость, гибкость, что и делает студента пригодным к будущей педагогической деятельности. При этом в содержании образования в рамках компетентностного подхода, практический, прикладной аспекты усиливаются не за счет введения новых предметов и увеличения объема изучаемых дисциплин, а переориентацией на деятельностный тип содержания обучения, переходом от «декларативных» знаний к процедурным и ценностно-смысловым [2, с. 15].

Главным элементом компетентностного содержания учебной деятельности будущих учителей становится опыт решения разнообразных задач, выполнения профессиональных ролей и функций на основе сформированных знаний, универсальных способов и видов готовности к профессиональной деятельности. Этот опыт формируется за счет активных форм и методов обучения посредством включения обучающихся в созданные в учебно-воспитательном процессе проблемные ситуации, имитирующие жизненные и профессиональные проблемы.

Основной инструмент формирования и оценки профессионально-педагогической компетентности – задача, сформулированная как проблемная ситуация, решение которой требует проявления субъектом в деятельности определенных личностных и профессиональных качеств.

Белорусские ученые О.Л. Жук, С.Н. Сиренко в формировании и диагностике профессионально-педагогической компетентности предлагают использовать задачи обобщенного типа. Они позволяют студентам одновременно с изучением учебного материала конструировать собственные представления о реальных объектах или процессах того или иного педагогического явления. Правильные ответы на вопросы такой задачи могут и должны быть соотнесены с определенными критериями, которые свидетельствуют о знании студентами основных теоретических положений педагогики и использовании ими современных педагогических принципов при анализе реальных фактов и ситуаций.

Рост профессиональной компетентности может быть зафиксирован в том случае, если студент решает все более сложные задачи или снижает количество ресурсов, затрачиваемых на решение однотипных задач. Как свидетельствует опыт, в содержании педагогических дисциплин находят отражение профессиональные задачи, но не всегда в полной мере.

Для создания и реализации обобщенных задач в читаемых нами педагогических курсах мы воспользовались технологией их проектирования, предложенной вышеуказанными авторами. В нашем исследовании реализован один из возможных вариантов построения модели этого процесса с учетом особенностей подготовки по конкретным специальностям. Опыт использования данной технологии на педагогическом факультете предполагает следующий алгоритм деятельности преподавателя:

- анализ и отбор предметного содержания учебного материала с точки зрения педагогической специальности;
- формулирование обобщенной педагогической задачи и наполнение ее содержанием ценностной, социально-педагогической, прикладной, фактологической составляющей в контексте будущей специальности;
- разработка вопросов и заданий, направленных на активизацию рефлексивно-оценочной деятельности обучающихся и использование их субъектного опыта;
- определение форм представления учебного материала при постановке задач (текстовой, графической, табличной);
- моделирование возможных ролевых позиций, которые студенты могут выполнять в процессе решения задач;
- предварительный анализ возможных альтернативных способов решения задачи.

Разработка обобщенных задач осуществляется с учетом единства структурных компонентов профессиональной компетентности: мотивационного (наличие положительной мотивации к будущей профессии); когнитивного (психолого-педагогические и профессиональные знания); деятельностного (профессиональные умения и навыки); рефлексивного (осознание педагогической деятельности как главной сферы личностного самоопределения, самооценка профессионального развития) [3].

Для формирования у будущих учителей мотивационного компонента предлагаются обобщенные задачи на осмысление значимости образования как социокультурного феномена, его роли в воспроизводстве и развитии общества, исторических аспектов и мировых тенденций в развитии современного образования, функции образования в развитии, воспитании и социализации личности, общекультурного значения и места педагогики в системе наук о человеке.

Формирование когнитивного и деятельностного компонентов требует опыта решения обобщенных задач на определение типологических, индивидуально-психологических и личностных особенностей младшего школьного возраста, методов и технологий личностного и профессионального развития и самосовершенствования, осмысление теоретических положений, раскрывающих суть целей, содержания, принципов, методов, форм, средств, технологий педагогического процесса.

Формирование рефлексивного компонента предусматривает оценку и самооценку студентов при выполнении обобщенных задач. Подразумевается, что развернутая и аргументированная оценка достоинств и недостатков своей работы и работы сокурсников относится как к процессу, так и к достигнутому результату. Стимулирование самонаблюдения, самоанализа, самооценивания, сравнение самооценки с оценками других участников взаимодействия позволяет использовать различные виды оценивания и формировать адекватную самооценку.

В большинстве случаев эффективными средствами решения обобщенных задач в процессе изучения педагогических дисциплин выступают: практические, учебно-исследовательские и интегрированные задания (постановка перед студентами конкретных задач по использованию психолого-педагогических знаний, педагогической теории, методических умений), педагогический дневник, цепочки учебно-педагогических задач, дискуссии, деловые и ролевые игры, тренинги, моделирование педагогических ситуаций, задачи-проекты с использованием современных информационных технологий. Наблюдение и анализ уроков лучших учителей города, ознакомление студентов с результатами учебной и творческой деятельности учащихся проведение совместно с учителями школ семинаров, показывают студентам важность применения педагогической теории в практической деятельности.

Организация учебного процесса предполагает использование технологий «проживания» обобщенных задач, где явно может быть представлен «продукт» работы, что способствует развитию личностной педагогической позиции, включению каждого студента в выбор своего варианта освоения дисциплины, планированию собственных результатов, путей и способов их достижения.

Таким образом, одним из основных средств комплексного развития всех компонентов профессионально-педагогической компетентности будущего учителя являются обобщенные задачи. Использование их в системе преподавания педагогических дисциплин усиливает практический, прикладной аспект учебно-профессиональной деятельности студентов.

Список литературы

1. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике/ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. –М. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
2. Жук, О.Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко ; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2007. – 192 с.
3. Гребенюк, Е.В. Становление профессиональной компетентности будущего учителя музыки в процессе изучения педагогических дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Гребенюк. – СПб. : РГПУ, 2005. – 19 с.