

ЗАКОНОМЕРНОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема определения состава и содержания компетенций педагогической деятельности и построения их корректной классификации. Обосновано положение, согласно которому критерием определения базовых компетенций педагогической деятельности является общая архитектура психологической системы деятельности.

Summary. The article considers the problem of determining the composition and content of the competences of the pedagogical activity and building their correct classification. Substantiates the position, according to which a criterion for determining the basic competencies of teaching activity is the General architectonics of the psychological system of activity.

Реализация стандартов высшего профессионального образования, предусмотренных новой идеологией – идеологией компетентностного подхода, предполагает

необходимость решения, как минимум, трех основных задач. Во-первых, это – наиболее принципиальная и общая, во многом определяющая и исходная задача, связанная с определением *состава и содержания* компетенций педагогической деятельности (см. обзор в [1, 4]). Во-вторых, это задача *формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций*, которые рассматриваются как основные образовательные результаты обучающихся. В-третьих, это задача, направленная на разработку психолого-педагогических и организационных условий, обеспечивающих все более полную реализацию принципа *индивидуализации обучения*. В плане решения первой из указанных задач, которая является наиболее принципиальной и значимой, необходимо руководствоваться, на наш взгляд, следующими методологическими положениями.

Как известно, в настоящее время разработан целый ряд подходов в дифференциации основных компетенций [1, 3, 4 и др.]. Вместе с тем, до сих пор отсутствуют четкие *критерии* выделения компетенций, что наиболее негативно сказывается на состоянии данной проблемы в целом. На наш взгляд, данная задача имеет, наряду с ее несомненной практической значимостью, также и очевидное собственное теоретическое содержание. Она, фактически, является типичным представителем общего класса так называемых многокритериальных задач, разновидностью общей проблемы построения поликритериальных классификаций. Конкретно это означает следующее. Совокупность компетенций педагогической деятельности характеризуется чертами принципиальной множественности, гетерогенности, разноразности. Они, следовательно, не только не могут, но и не должны быть упорядочены, проклассифицированы по одному критерию [2]. Это может быть сделано лишь на основе ряда критериев, точнее – на основе их системы. В свою очередь, такая постановка проблемы приводит к еще одному важному теоретическому вопросу о том, как и на основе чего должна быть определена согласованная система таких критериев и что следует рассматривать в качестве теоретической основы для ее определения.

Как показано в ряде исследований данной проблемы, наиболее важным средством ее решения выступает следующее фундаментальное положение [4, 5]. Комплексным, многомерным «носителем» главных оснований (критериев) определения базовых компетенций педагогической деятельности является некая – пусть даже и развернутая, но умоэтимологическая конструкция, а сама реально представленная, *онтологически существующая психологическая система деятельности*. Ее архитектура и подробное раскрытие осуществлено в концепции системогенеза деятельности, разработанной В.Д. Шадринским [3]. Данный подход предполагает дифференциацию психологической системы любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, на комплекс воедино связанных в структурно-функциональном отношении «составляющих» – функциональных блоков, образующих целостную психологическую архитектуру деятельности. Следовательно, само понятие психологической системы деятельности, а также ее состав и содержание (архитектоника) выступают не только системным, но и объективным, комплексным критерием для обоснованного определения состава базовых компетенций профессиональной деятельности, в том числе и педагогической. Это, прежде всего, блоки мотивации деятельности, цели деятельности, программы деятельности, информа-

ционной основы деятельности, блок принятия решений, блок профессионально-важных качеств, а также блоки контроля и самоконтроля и коррекции результатов деятельности. Данный подход является, на наш взгляд, наиболее перспективным; с ним солидарны многие исследователи, работающие в русле решения проблемы определения состава профессиональных компетенций. Реализация данного подхода успешно осуществлена в разработанной под руководством В.Д. Шадрикова «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием [4]. В ней были дифференцированы шесть базовых профессиональных компетентностей. Каждая из них соответствует определенному блоку психологической системы деятельности (соответственно, компетентности в области личностных качеств, в области постановки целей и задач педагогической деятельности, в области мотивации учебной деятельности, в области обеспечения информационной основы деятельности, в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений, в области организации учебной деятельности).

Таким образом, можно заключить, что смысл и основная идея охарактеризованного выше, наиболее обоснованного и перспективного, а одновременно и наиболее конструктивного в прикладном плане подхода к решению проблемы определения базовых компетенций педагога заключается в следующем. Основная цель и, соответственно, содержание всего процесса педагогического образования, всего хода профессиональной подготовки будущего педагога определяется необходимостью формирования целостной системы компетенций. Они, в свою очередь, на уровне их структурной организации, фактически, *изоморфны* всей психологической системе деятельности. Следовательно, в основе реализации самой компетентностной модели в отличие от традиционной лежит не формирование тех или иных, хотя, конечно, и очень значимых, но, все же, относительно частных аспектов, сторон, проявлений деятельностной активности личности, а формирование *всей деятельности* в целом. Это, в свою очередь, требует аналогичных по своему уровню, то есть также общих перестроек личности обучающегося. И именно через это, то есть посредством формирования и развития психологической системы деятельности как таковой, объективно разворачивается и формирование самого субъекта этой деятельности. Реализация методологического принципа субъектности, вообще – генезис субъекта деятельности невозможен вне генезиса самой системы деятельности. И, напротив, ее формирование в целостности и полноте ее состава и психологической структуры как раз и выступает решающим и совершенно объективным условием и основанием для обеспечения субъектности как базового свойства деятельности и ведущей детерминанты ее эффективности.

Решение двух других, отмеченных выше задач, с этих позиций оказывается тесно связанным со сформулированным подходом и, более того, должно базироваться на нем. Действительно, решение задачи формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций (второй из отмеченных выше) предполагает, прежде всего, построение обучения по типу учебной деятельности, то есть максимально полную реализацию именно субъектного, точнее – субъектно-деятельностного подхода как одного из основных методологических принципов в психолого-педагогической практике и в разработке дидактических систем. В свою очередь, решение третьей основной задачи – задачи разработки психолого-педагогических и

организационных условий, обеспечивающих все более полную реализацию принципа индивидуализации обучения, предполагает, фактически, переход на совершенно иной уровень психологической подготовки учителя.

Итак, можно видеть, что решение трех этих *стратегических* по своей значимости задач связано с достаточно большими трудностями различного плана – организационными, содержательными, методическими, финансовыми, институциональными, а также психологическими. Наряду с этим, приходится, к сожалению, констатировать, что именно последним, то есть трудностям и проблемам собственно психологического плана, до сих пор уделяется относительно меньшее внимание по сравнению со всеми другими, хотя, на наш взгляд, они имеют определяющее значение для обеспечения эффективности подготовки будущих специалистов. Их общий смысл определяется тем, что переход к компетентностной модели требует формирования не только и даже не столько тех или иных, хотя, конечно, и очень значимых, но все же – именно аспектов, сторон, проявлений деятельности активности личности, сколько формирования *всей деятельности* в целом. В этих целях, соответственно, необходима и адекватная – собственно личностная установка, смысл которой заключается в формировании собственно *субъектной позиции* обучающегося по отношению к процессу и результатам всего обучения.

На наш взгляд, именно этим и обусловлена главная и определяющая причина трудностей подготовки будущих педагогов к работе в условиях реализации стандартов нового поколения. Она носит, прежде всего, именно психологический характер и заключается в следующем. Те молодые люди, которые составляют сегодня контингент обучающихся в вузе студентов и которые должны будут реализовывать в своей профессиональной педагогической деятельности новые стандарты в общеобразовательной школе, базирующейся на компетентностной модели, сами прошли обучение, будучи школьниками, на основе прежней образовательной модели. Она, однако, как известно, достаточно радикально отличается от первой. Вместе с тем, и в личностном, и в поведенческом, и во многом иных планах их формирование прошло в русле данной модели. В результате этого складывается объективное, причем, достаточно глубинное (если не сказать – фундаментальное) противоречие между двумя «дидактическими установками»: сформированной у самих студентов на основе прежней образовательной модели как близкой и привычной им и той, которую они должны освоить, которой должны будут следовать в своей профессиональной деятельности и которая базируется на компетентностном подходе. Совершенно естественно, что данное противоречие является сильным негативным фактором, препятствующим освоению новой образовательной модели; оно оказывает комплексное, многофакторное воздействие на процесс профессиональной подготовки в целом и психологической подготовки, в частности.

Данное противоречие имеет ряд основных аспектов, точнее – уровней. Так, можно дифференцировать, прежде всего, *мотивационный* его уровень, связанный с тем, что далеко не все студенты и не всегда полностью уверены (и, соответственно, мотивированы этой уверенностью) в том, что новая образовательная модель лучше прежней. Второй уровень – *эмоциональный*, связанный с теми, чаще всего, позитивными чувствами и воспоминаниями, которые студенты сохраняют о своей школьной жизни, о процессе учения в ней. Третий уровень – *когнитивный*; он связан с тем, что и струк-

тура, и содержание, и направленность использования знаний, равно как и процедуры их получения, полностью детерминированы прежней образовательной системой, тогда как они должны будут строить процесс своей профессиональной деятельности на основе совершенно иной образовательной системы. Четвертый уровень – *регулятивный*; его смысл и содержание обусловлены тем, что не только знания, но и способы их применения, более того, общая «идеология» степени активности их приобретения и использования существенно различны в двух образовательных системах. В «регулятивном опыте» нынешних студентов закреплены, как правило, совершенно не те процедуры использования знаний, не та степень активности на меру их реализации, которые предписываются компетентностной моделью обучения. Наконец, пятый уровень – *поведенческий*; он связан с тем, что деятельностные и поведенческие стереотипы, привычки, отработанные, а зачастую и автоматизированные способы учения, которыми характеризуется поведенческий «багаж» нынешних студентов, опять-таки полностью соотносятся с прежней образовательной моделью. Вместе с тем, они ставятся перед необходимостью освоения существенно нового поведенческого «багажа» и в своей учебной деятельности, и в будущей профессиональной деятельности.

В своей совокупности все эти уровни, взаимодействуя друг с другом, синтезируются в обобщенный – личностный *феномен несоответствия* двух образовательных систем (моделей), «разыгрывающегося» во внутриличностной сфере обучающихся. Преодоление или минимизация его негативного влияния – очень сложная, но одновременно и наиболее важная задача, решение которой в значительной мере может содействовать оптимизации профессиональной подготовки будущих педагогов в целом и их психологической подготовки, в частности. Таким образом, обобщая сказанное, можно сделать следующее заключение. Наиболее важным аспектом психологической подготовки будущих педагогов к работе в условиях реализации стандартов нового поколения следует рассматривать преодоление или минимизацию охарактеризованного выше противоречия между двумя «дидактическими установками»: сформированной у самих студентов на основе прежней образовательной модели как близкой и привычной им, с одной стороны, и той, которую они должны освоить, которой должны будут следовать в своей профессиональной деятельности и которая базируется на компетентностном подходе, с другой стороны. Это противоречие имеет закономерно организованную собственно психологическую структуру, которая и должна составить основу для разработки мероприятий по психологическому сопровождению реализации образовательных стандартов.

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
2. Карпова, Е. В. Системогенетические аспекты реализации компетентностного подхода / Е. В. Карпова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы 6-й Междун. научн.-практ. конф. – Ярославль, ЯГПУ, 2013.
3. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М., 1982.
4. Профессионализм современного педагога / под научн. ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011.