

*Н.Ф.Радионова, доктор педагогических наук,
профессор,
А.П.Тряпицына, член-корр. РАО, доктор педагогических наук,
профессор, РГПУ им. А.И.Герцена*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

В современном мире образование является одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие институтов гражданского общества. Уровень образованности населения, развитость образовательной и научной инфраструктуры — непереносимое условие становления и развития общества и экономики. Их ведущими ресурсами выступают новое знание, инновационная деятельность, новые технологии производства. Накопление человеческого капитала создает потенциал устойчивого экономического развития страны и повышения благосостояния ее граждан.

Во всех странах мира, независимо от уровня их экономического развития, решаются общие проблемы: как увеличить доступ людей к образованию на любом этапе их жизненного пути при наличии разных стартовых возможностей и потребностей; как сделать образование качественным, отвечающим требованиям, предъявляемым развивающимся обществом и рыночной экономикой; как средствами образования подготовить человека к постоянно изменяющимся условиям жизни и труда.

Экономический подъем, развитие гражданского общества в России обуславливают необходимость иного качества образования, обеспечивающего подготовку человека не столько к индустриальному обществу, сколько к обществу экономики, построенной на знаниях. Особую роль в решении этих стратегических задач развития страны играют педагогические университеты.

Преподаватели и студенты педагогического университета, взаимодействуя с различными образовательными учреждениями, становятся не только исполнителями основных задач модернизации, но и её активными разработчиками, поскольку в условиях неопределенности, характеризующей поиск нового качества образования, они проектируют, «выращивают» новое знание об образовании и строят новую образовательную практику. В результате такой интеграции науки и образовательной деятельности педагоги-

ческие университеты становятся настоящими «обучающимися организациями», эффективно содействуя созданию «обучающихся сообществ» в современном мире как прообразов будущих «обучающихся наций».

В педагогических университетах складывается новое понимание подготовки специалистов для сферы образования. На развитие высшего профессионального педагогического образования влияют многие факторы, прежде всего экономические. Но в сложном современном мире свести все изменения только к экономическим факторам, к ориентации исключительно на современные потребности существующего рынка труда невозможно. Сегодня все большее значение приобретает ориентация педагогического образования на становление человека как уникальной и неповторимой индивидуальности, готовой взять на себя «ответственность за направляемое им самим развитие общества».

Отсюда следует, что ценностно-целевая ориентация профессиональной педагогической подготовки заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели профессионального развития человека.

До недавнего времени, признавая и провозглашая приоритет человека, мы пытались следовать логике адаптационной модели профессионального развития: так возник в обществе интерес к правам человека — вводятся в стандарт соответствующие предметы; стали важными вопросы экологии — то же самое; осуществляется переход к рыночной экономике — вновь вводится соответствующий предмет. Все это претворялось в действительность вне контекста будущей профессиональной деятельности.

Отечественные исследования профессионального образования свидетельствуют о том, что основное направление его обновления **в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения деятельностной позиции в образовательном процессе, способствующих становле-**

нию опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач.

Уместно вспомнить, что, по данным отечественных и зарубежных исследователей, академическая успешность не всегда коррелирует с практической успешностью, в том числе и успешностью профессиональной деятельности. В работах Б.М.Теплова было доказано, что практический интеллект человека не ниже теоретического академического интеллекта, а качественно иной. Он характеризуется способностью схватывать целостно ситуацию, вычленять в ней задачу, быстро анализировать воздействующие факторы, находить решения в условиях конкретной ситуации. Применительно к педагогической деятельности это блестяще подтвердили Г.С.Сухобская и Ю.Н.Кулюткин в монографии «Мышление учителя» (М., 1990).

Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская определили педагогическое мышление как способность использовать педагогические идеи в конкретных ситуациях деятельности, умение видеть в конкретном явлении его общую педагогическую суть; доказали, что мышление учителя проявляется в разрешении нестандартных задач, в конструировании новых методов педагогического воздействия, в проектировании педагогических систем. В зависимости от сфер функционирования и типа решаемых задач различают теоретическое и практическое педагогическое мышление. Теоретическое педагогическое мышление направлено на открытие новых законов, принципов, правил обучения и воспитания. Практическое педагогическое мышление функционирует в процессе деятельности. Его основная задача – преобразование действительности.

Эти идеи независимо развивались и А.А.Вербицкий, доказавшим необходимость построения профессионального образования как контекстного, а не академического, ориентированного не на передачу готовых знаний, а на стремление научить находить эти знания и применять их в ситуациях, имитирующих реальные профессиональные ситуации.

Опираясь на результаты отечественных и зарубежных исследований, собственные разработки и опыт, в РГПУ им. А.И.Герцена разработали один из вариантов профессиональной подготовки специалистов для сферы образования (Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Радионой, А.П.Тряпицыной. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2005), основные положения которого предлагаются вниманию читателя в данной статье.

Цель профессиональной подготовки современного специалиста задается как ожидаемый **результат – становление профессиональной компетентности.**

Необходимо подчеркнуть, что цели профессиональной подготовки и цели педагогического образования не совпадают. Цели педагогического образования значительно шире целей подготовки и не сводятся к ним. Цели профессионального педагогического, прежде всего высшего образования, могут быть раскрыты через ценностно-целевое назначение высшей школы, которое может быть представлено следующими важнейшими характеристиками:

- реализация миссии порождения нового научного знания, идеалов, духовных ценностей и нравственных норм;
- ориентация на опережающий характер подготовки специалиста, способного к инновационным преобразованиям в сфере своей профессиональной деятельности;
- системообразующая роль высшей школы во всех процессах, происходящих в обществе;
- государственно-общественный характер управления образованием, который реализуется субъектами высшей школы.

Под профессиональной компетентностью педагога понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. «Способность» в данном случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение». «Способен», т.е. «умеет делать». Способности – индивидуально-психологические особенности – свойства-качества личности, которые являются условием успешного выполнения определенного вида деятельности.

Компетентность *всегда* проявляется в деятельности. Нельзя «увидеть» непроявленную компетентность. Профессиональная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач. При этом важно всегда рассматривать контекст, в котором проявляется компетентность. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. На практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть достижение конкретного результата (продукта) или способа поведения.

Осмысление компетентности специалиста XXI века, по мнению многих ученых, должно основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения своей профессиональной компетентности.

В ходе исследования, на основе анализа литературы и существующей инновационной практики, коллективом исследователей РГПУ им. А.И.Герцена были установлены сущностные признаки компетентности, которые обусловлены постоянными изменениями мира и определяют требования к «успешному взрослому»:

- компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях;
- компетентность проявляется в умении осуществлять выбор на основе адекватной оценки себя в конкретной ситуации.

Исходя из понимания профессиональной подготовки как процесса профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности, можно говорить, что компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Профессиональная компетентность есть совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей.

Ключевые - компетентности, необходимые для *любой профессиональной деятельности*, они связаны с успехом личности в быстроменяющемся мире. **Ключевые** компетентности приобретают сегодня особую значимость. Они проявляются прежде всего в способности решать профессиональные задачи на основе использования:

- информации;
- коммуникации, в том числе на иностранном языке;
- социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику *определенной* профессиональной деятельности (педагогической, медицинской, инженерной и т.д.). Для профессиональной *педагогической* деятельности **базовыми** являются компетентности, необходимые для «построения» профессиональной деятельности в контексте требо-

ваний к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности отражают специфику *конкретной* предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Их можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности.

Разумеется, все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно, что формирует индивидуальный стиль педагогической деятельности и, в конечном итоге, обеспечивает становление профессиональной компетентности как определенной целостности, как интегративной личностной характеристики специалиста.

Ключевые, базовые и специальные компетентности, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности, в разных контекстах, с использованием определенного образовательного пространства.

Анализ стратегических задач обновления школы позволил выделить пять основных групп задач, опыт решения которых характеризует базовую компетентность современного учителя:

- видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;
- строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;
- устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы;
- создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы);
- проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Опыт решения перечисленных групп профессиональных педагогических задач позволит учителю обеспечить реализацию таких стратегических направлений обновления школы, как:

- построение развивающего возрастосообразного образования. Развивающее образование понимается как образование, которое не просто имеет развивающий эффект, но, будучи индивидуально ориентированным на каждого ребенка, ставит основной своей целью его развитие, реальное продвижение в образовании. Знания и умения при этом являются не столько самостоятельной целью, сколько средством в процессе развития ребенка. В связи с этим особую значимость приобретает принцип самооценности каждого возраста, который раскрывается посредством обеспечения пол-

ноты реализации возможностей ребенка определенного возраста и опорой на достижения предыдущего этапа его развития;

- обучение школьников решению социально и личностно значимых проблем и жизненно важных задач на каждом возрастном этапе развития человека путем освоения новых видов деятельности, в рамках которых обучаемые могут самостоятельно решать проблемы, новых способов решения проблем в различных видах деятельности;
- поддержка саморазвития личности, которая базируется на осознании самооценки каждой личности, ее уникальности, неисчерпаемости возможностей ее развития, в том числе ее творческого саморазвития; на признании приоритета внутренней свободы по отношению к свободе внешней.

При проектировании содержания профессиональной подготовки в логике компетентностного подхода **единицей построения содержания** является **профессиональная задача**. Совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» содержания.

Несмотря на то, что в массовой практике по-прежнему устойчиво сохраняется тенденция к узкопредметной специальной подготовке педагога, «задачный подход» в проектировании содержания педагогического образования не является новым (И.Ю.Алексашина, Ю.Н.Кулюткин, Н.Ф.Радионова, Л.Ф.Спирин, Г.С.Сухобская, Ю.В.Сенько и др.). Это дает основания для того, чтобы в настоящее время активно осуществлять разработку и апробацию совокупности профессиональных задач и соответствующих индикаторов их успешного решения, вести поиск путей развития профессиональной компетентности педагога.

Основной отличительной особенностью компетентностно ориентированного профессионального педагогического образования является ориентация процесса профессиональной подготовки на получение конкретных (овеществленных и субъективных) результатов решения профессиональных педагогических задач.

Данные положения, в свою очередь, определяют принципы отбора содержания, логику взаимодействия дисциплин учебного плана, последовательность их освоения.

Ведущими принципами отбора содержания **профессиональной подготовки** становятся принципы социокультуросообразности и практикоориентированности.

Эти принципы позволяют более полно учитывать ситуацию развития профессионального

педагогического образования, складывающуюся в современном российском обществе, которая определяется:

- во-первых, социокультурными условиями, в которых осуществляется профессиональная деятельность учителя, включающими особенности мезосреды, культурно-исторические традиции, специфику конкретной территории;
- во-вторых, развитием современной науки, осуществляющей синтез специальных и психолого-педагогических знаний на основе осмысления глобальных проблем человечества, сравнительно-сопоставительного анализа общественных и образовательных систем, интернализации научно-педагогического знания;
- в-третьих, работодателем, определяющим характер маркетинговых целей школы и правила формирования конкурентной среды ее развития, которая влияет на состояние профессионального опыта педагогических работников, способствуя его постоянному обновлению и обогащению;
- в-четвертых, характеристикой общего образования, его противоречий и проблем, перспективных линий, направлений опытно-экспериментальной деятельности, соотношения традиционного и инновационного в образовании;
- в-пятых, миром ребенка, противоречивой социальной ситуацией его развития, особенностями освоения культурных образцов и ценностей, механизмом социализации и социально-психологической адаптации, этапами взросления и преодоления возрастных кризисов.

Важно подчеркнуть, что перечисленные принципы профессиональной подготовки являются ведущими, но не единственными. Совокупность принципов **отбора содержания педагогического образования**, в контексте которого реализуется содержание подготовки будущего учителя, включает в себя принципы:

- гуманизации образования, предполагающей выявление возможностей самовоспитания и самообразования, путей развития способностей к педагогической деятельности. Данный принцип обуславливает диалогичность учебного материала, ориентирует студентов на сопоставление различных точек зрения, позиций, концепций;
- гуманитаризации, определяющей тенденции интеграции знаний в сфере человекознания (педагогика, психология, культурология, философия, профессиология, этика, эстетика, история, литература, искусство и др.), что проявляется в обосновании ценностных основ теоретических размышлений, в развитии профессионально-личностной рефлексии;

- фундаментализации, определяющей концентрацию учебного материала и складывающегося опыта вокруг основных категорий науки, освоение которых необходимо для решения профессиональных педагогических задач, а также проблемное построение содержания на основе целостного рассмотрения мирового историко-педагогического процесса в русле универсальной эволюции общечеловеческой цивилизации;
- историзма, предполагающего научную объективность в освещении исследуемых процессов; рассмотрение изучаемых явлений и фактов в контексте конкретно-исторического времени; сочетание ретроспективы с перспективой, что обуславливает определенную актуализацию прогностической функции образования и ориентацию на современные проблемы развития науки;
- дополнительности, характеризующий взаимодействие различных форм педагогического знания: обыденного, научного, вненаучного.

Построение содержания профессиональной подготовки учителя на основе профессиональных задач может быть проиллюстрировано следующим образом.

Содержание предполагает постановку задачи перед обучающимися и может быть представлено непосредственно в формулировке задачи, может быть подано как проблема, и тогда обучающиеся сами сформулируют задачи, требующие решения. Они могут быть выделены обучающимися из предоставленной информации. Собственно задачи для решения формулируются на основе описаний сюжетов, фактов, ситуаций. Первичный анализ, критика, интерпретация ведут к трансформации обучающего текста посредством ценностного обмена мнениями, оценки с личностных позиций – собственного опыта, ценностных ориентаций и пр. Идеи и концепции перерабатываются обучающимися в терминологический словарь с целью их объяснения, обсуждения с последующими действиями и решениями. С точки зрения содержания образования их также можно и нужно рассматривать как элемент содержания. Они представляют собой информацию, которая оформлена в виде суждения, проекта, программы и т.п. и ведет к следующему этапу работы – обсуждению, презентации, рефлексии. В результате образуется новый массив информации, работа с которым может быть построена в указанной логике.

Как известно, содержание образования конкретизируется в **учебном плане**, в котором задается логика освоения учебных дисциплин. Последовательность этого освоения обусловлена логикой становления профессиональной ком-

петентности будущего учителя. Такое понимание процесса становления профессиональной компетентности позволяет утверждать правомерность модульного построения учебного плана. **Первый блок** учебных дисциплин ориентирован на развитие ключевых компетентностей будущей профессиональной деятельности, **второй блок** — на «погружение» студента в профессиональные задачи, освоение способов их решения, содействующих становлению базовой компетентности на основе ключевой. **Третий блок** — блок дисциплин, ориентированных на развитие специальной компетентности на основе базовой. **Важно подчеркнуть, что такой учебный план будет относиться к плану так называемого «ядерно-субъектного» типа, позволяющего максимально индивидуализировать процесс профессиональной подготовки.**

Компетентностный подход обуславливает и другую структуру **учебных программ**, в которых иначе расставлены приоритеты: на первое место выносятся характеристики компетентностей как цели программы, затем предлагаются способы их формирования и становления, далее производится отбор информации, которая способствует решению конкретных задач и развивает компетентности. Если учебная программа будет отражать группы профессиональных задач, то ее необходимыми составляющими станут, во-первых, контекстное включение студентов в содержание профессиональной деятельности, во-вторых, создание коммуникативного поля обучения, которое возникает путем обмена суждениями и развивает социальную и языковую компетентность студента.

В целом стратегия построения нового поколения учебных программ должна быть выполнена в логике поэтапного развития компетентностей: от понимания комплекса знаний — к их трансляции на решение типовых задач профессиональной деятельности, к свободному выражению своего понимания и овладения способами деятельности, к способности решать инновационные задачи в рамках своей профессии. Если учебная программа следует решению задачи развития компетентностей специалиста, то её необходимыми составляющими станут контекстное обучение, обучение в ситуациях, обучение проектной деятельности как деятельности по решению реальных социальных проблем.

Главная задача, которую должны решить программы нового поколения, — изменить их приоритетную ориентацию: перенести внимание с предметного содержания дисциплины на базовое условие познания этой предметности — языки её описания и опыт деятельности. В настоящее время очевидна невозможность овладения знанием как совокупностью данных (совокупно-

стью дескриптивных высказываний о предмете знания) и очевидна необходимость овладения методами получения знания.

Исходя из логики решения задач в качестве **основной образовательной стратегии процесса профессиональной подготовки**, можно выделить стратегию **проектирования**, которая может реализоваться посредством таких стратегий, как:

- **практико-ориентированное модульное обучение;**
- **обучение посредством кейсов** (пакета ситуаций для принятия решений);
- **обучение на основе социального взаимодействия.**

«Модуляция» подготовки представляет собой разбивку дисциплин на относительно небольшие составляющие, которые именуются **модулями** и которыми легко «манипулировать». Такие модули складываются из руководств, предлагаемых тем для обсуждения, которые образуют фрагменты дисциплин, и комплекса задач для решения.

Модуль обладает одним важным достоинством – его можно соединять с другими модулями. Завершение изучения каждого модуля настраивает обучающегося на изучение дополнительных модулей. Внедрение модулей в практику обучения позволяет избежать повторного обращения примерно к одной трети всего учебного материала, который располагается в зонах взаимного перекрытия тем и дисциплин.

Структура модуля практически отражает построение учебного материала по типам профессиональных педагогических задач. Каждую тему можно изучать на том или ином уровне, например, уровне общего введения в проблему, углубленного изучения и принятия решений типовыми методами, специального подхода к решению на основе собственного выбора и обоснования действий и т.п. В зависимости от характера учебных целей студент может ограничиваться первым уровнем, связанным с его работой, или осваивать дополнительные уровни. Именно поэтому модули применяются особенно часто в обучении с доминирующим междисциплинарным подходом и в профессиональной подготовке, поскольку модули могут быть разработаны для подготовки различных специалистов. Обучающийся должен изучать конкретный объект в ракурсе своей специальности и будущих полномочий, что не требует от него ознакомления со всей информацией и решения всех задач учебного модуля.

Для обучающихся модульное обучение открывает новые перспективы. Каждый студент может выбрать персональный «перспективный

план обучения», идеально адаптированный к привычкам обучающегося и представляющий, по сути, непрерывное изучение последовательных модулей. Изменения могут вноситься по ходу обучения в зависимости от уровня образовательной программы, характера трудовой деятельности индивида и выбора им дальнейшей карьеры. Студент будет накапливать зачетные единицы по сданным темам, планируя при этом этапы своего персонального роста.

Под **методом кейсов** понимается изучение дисциплины путем рассмотрения большого количества ситуаций или задач в определенных комбинациях. Такое обучение развивает понимание и способность мышления на языке основных проблем, с которыми сталкиваются в профессиональной сфере деятельности. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. И если на протяжении всего времени подготовки такой подход применяется многократно, то у обучающихся вырабатывается устойчивый навык решения практических задач.

Оптимальное сочетание числа кейсов должно дать синергетический эффект, который может отчетливо проявиться, например, при подготовке и защите выпускных квалификационных работ.

В условиях современного развития отечественного профессионально-педагогического образования названные стратегии используются лишь частично. Значительно успешнее реализуется стратегия **проектного обучения**.

Проектное обучение является одним из способов развития компетентностей в образовании. К настоящему времени проектное обучение стало признанной во всем мире методологией практико-ориентированной модели образования. Под проектом понимается деятельность с определенными целями, часто включающими требования по времени, стоимости и качеству достигаемых результатов.

Компетентностный подход существенно меняет **профессиональную позицию преподавателя вуза**. Изменение профессиональной позиции педагога приводит к тому, что в процессе обучения студент выступает как партнер, имеющий определенный жизненный опыт. При этом чем больше обучаемый имеет знаний, навыков и опыта по какому-либо предмету, тем больше он самостоятелен в его изучении и тем больше преподаватель выполняет роль консультанта, помощника.

При проведении занятий необходимо соблюдение условий для «открытости познавательной позиции». Открытая познавательная позиция

предполагает особый тип отношения к познаваемым явлениям. При открытой позиции индивидуальное умозрение отличается вариативностью и разнообразием субъективных способов осмысления одного и того же события, явления. Для реализации открытой познавательной позиции преподавателю необходимо отобрать методы, способствующие:

- созданию возможности для осознания, восприятия разнообразных мысленных взглядов на одно и то же явление;
- использованию множества варьирующих способов описания и анализа одного и того же явления;
- реализации возможности для студентов обмениваться различными позициями и точками зрения в процессе их обсуждения;
- синтезированию в обсуждении различных теоретических позиций и мнений студентов на решение проблемы;
- выдвижению различных идей и принятию неоднозначных суждений, отмечая их возможный относительный характер;
- использованию научной информации различного характера, которая интерпретирует явление, факт, действие с разнообразием точек зрения, сохраняя реалистичность научных позиций;
- созданию «развернутости в будущее» – перспективному видению студентами своей деятельности по возможному разнообразию направлений профессиональной работы в различных социальных ситуациях и педагогических условиях, при этом обращается внимание на личный выбор студентами собственной позиции и возможностей планирования развития своей дальнейшей карьеры.

Соблюдение условия «открытой познавательной позиции» также необходимо сочетать с «проактивным подходом» в обучении, что предполагает планировать уменьшение времени на занятиях на объяснение и его увеличение на самостоятельную работу обучающихся. Оптимальное количество времени планируется на организацию деятельности при выполнении заданий и максимальное – на выражение оценочных суждений, их согласование и действия. Таким образом, при выборе методов обучения особое внимание уделяется тем методам, которые способствуют развитию инициативы, активности и ответственности.

В современном вузе можно выделить следующие **роли преподавателя**, которые заключаются главным образом в сопровождении и поддержке деятельности обучающегося.

Педагог-консультант.

Сущность предлагаемой модели состоит в том, что отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция заменяется консультированием, которое может осуществляться как в реальном, так и в дистанционном режиме. Консультирование сосредоточено на решении конкретной проблемы. Предполагается, что консультант либо знает готовое решение, которое он может предписать консультируемому, либо он владеет способами деятельности, которые указывают путь решения проблемы. Главная цель преподавателя в такой модели обучения – научить студента «как учиться».

Педагог-модератор.

Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей обучающегося и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих студента к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей.

Модерирование нацелено на раскрытие внутреннего потенциала обучающегося, помогает выявить скрытые возможности и нереализованные умения. Основные методы работы педагога-модератора побуждают студентов к деятельности и активизируют их; выявляют существующие у них проблемы и ожидания; организуют процесс участия в дискуссии; устанавливают климат товарищеского сотрудничества. Педагог-модератор выступает посредником, который устанавливает отношения между студентами.

Педагог-тьютор.

Педагог-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучающихся. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы. Деятельность педагога-тьютора, как и педагога-консультанта, направлена не на воспроизводство информации, а на работу с субъектным опытом обучающегося. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого; разрабатывает специальные упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку; продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений; разрабатывает направления проектной деятельности. Общение с тьюторами может осуществляться через тьюториалы, дневные семинары, группы взаимопомощи, компьютерные конференции.

Таким образом, своеобразие современной профессиональной деятельности преподавателя вуза заключается в том, что возвращается истинный смысл, назначение деятельности педагога: ведение, поддержка, сопровождение обучающегося. Помочь каждому студенту осознать его собственные возможности, войти в мир культуры выбранной профессии, найти свой жизненный путь – таковы приоритеты современного педагога.

Главный инструмент **оценки компетентности** – задача, сформулированная как проблемная ситуация, решение которой требует проявления субъектом в его деятельности определённых личностных и деловых (профессиональных – для взрослого, учебных – для школьника) качеств. Эти качества, в свою очередь, могут быть зафиксированы и оценены в выполняемых действиях и осуществляемых операциях; совершаемых поступках; проявляемом отношении; формулируемых суждениях и оценках; принимаемых и аргументируемых решениях; формах поведения; ситуациях выбора; ситуациях взаимодействия и диалога.

Понятно, однако, что подобные изменения требуют тщательной подготовки. Некоторые их аспекты можно наблюдать в практике подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности.

Система непрерывного педагогического образования – постоянно развивающаяся система. В последнее десятилетие в ней происходят структурные и качественные преобразования, которые создают «задел» для модернизации педагогического образования. В частности, осуществляется переход от моноуровневой системы педагогического образования к многоуровневой. Именно эта система в стратегии развития образования в РФ рассматривается как приоритетная, и это неслучайно. Многоуровневая модель высшего профессионального образования ориентирует вузы на удовлетворение и развитие образовательных потребностей, на предоставле-

ние широких возможностей для личностного и профессионального самоопределения. Она позволяет сочетать интересы личности и потребности общества в квалифицированных кадрах; на основании изучения спроса потенциальных работодателей адекватно и гибко корректировать образовательные программы; даёт возможность на базе широкой фундаментальной подготовки получить уникальную профессиональную специализацию на заключительном этапе обучения; создает условия для реализации индивидуальной образовательной траектории. Многоуровневая система – вариативная и вместе с тем сбалансированная структура, которая позволяет в зависимости от конкретных социокультурных условий, от традиций и особенностей региона проектировать образовательные модели, включающие совокупность федерального и вузовского компонентов. Появляется альтернатива дисциплинарной дифференциации процесса обучения за счет обращения к широким образовательным средам и новым педагогическим технологиям. На смену единообразной структуре приходит многообразие образовательных учреждений и программ.

Сегодня в системе непрерывного педагогического образования уже осуществляются подготовка и переподготовка специалистов для всех ступеней школьного образования. Однако в особые программы выделена только подготовка специалистов для начального образования. Специалистов для основной и старшей школы пока готовят по общим профессиональным образовательным программам. Вместе с тем действующие программы позволяют при их реализации акцентировать внимание на особенностях профессиональной деятельности специалиста в каждой из этих возрастных групп школьников. Развитие многоуровневой системы непрерывного педагогического образования даст возможность в перспективе четко выделить в отдельные образовательные профессиональные программы подготовку специалистов для основной и старшей школы.