

УДК 37.013.2

ББК 74.5

Г124

Л. С. Гавриленко

Красноярск, Россия

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД**

В данной статье представлен анализ базового понятия «компетентность» в связи с понятием «компетенция», дана их педагогическая и психологическая интерпретация, раскрыты структура и содержание компетентностного подхода при подготовке будущих учителей к инновационной деятельности.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, инновационная деятельность, инновация.

UDC 37.013.2

BBK 74.5

L. S. Gavrilenko

Krasnoyarsk, Russia

**TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR INNOVATION ACTIVITY:
COMPETENCE-BASED APPROACH**

The basic notion of competence is analysed in reference to the notion of competency in the present article. The pedagogical and psychological interpretation of these terms is given. The structure and the content of competence-based approach used in training of future teachers for innovative activity are revealed.

Key words: competence-based approach, competence, competency, innovative activity, innovation.

В современной педагогической литературе часто используются термины «компетентность» и «компетенция» как понятия, характеризующие новые единицы измерения образованности человека. Их широкое применение актуально в связи с направлениями модернизации содержания общего и профессионального образования. Обратимся к сущности этих понятий.

«Компетентность» и «компетенция» являются понятиями междисциплинарными, поскольку широко используются в рамках различных наук (философия, медицина, юриспруденция, языкознание, естествознание, психология, педагогика) и потому имеют общие категориальные признаки, наполняемые специфическими чертами конкретно-научного знания.

А. К. Маркова рассматривает понятие «компетентность» как характеризующее сплав теоретической и практической готовности человека к выполнению какой-либо деятельности [Маркова, 1993, с. 34].

Исходя уже из этого определения, можно говорить о том, что в формировании компетентной личности сфера образования играет первостепенную роль. Эта проблема разрабатывается в русле активно обсуждаемого сегодня компетентностного подхода в теории и практике образования, направленного, с одной стороны, на решение задач интеграции России в Европейское сообщество, а с другой, на обновление самой организации образования.

Понятие «компетентность» не противопоставляется знаниям, умениям, навыкам. Оно шире этой совокупности и представляет собой понятие иного смыслового ряда. Оно включает, по своей сути, не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Компетентность включает результаты обучения (знания и умения), а также систему ценностно-смысловых ориентаций, привычки, отношение к миру и др.

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального понятия. Это объясняется особой практико-ориентированной ценностью данного понятия, обеспечивающего возможность

интеграции теоретического и практического аспектов образования, инструментализации оценивания его качества и др.

Компетентностный подход в определении целей и содержания образования в зарубежной педагогике связан с именами американского философа и педагога Дж. Дьюи и современного английского педагога Дж. Равена. Для Дьюи важным явились умения практического решения жизненных проблем. Дж. Равен вводит в педагогику в качестве базового понятие «компетентность», которое он понимает как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области. Эта способность включает узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. В описании компетентностей Дж. Равен использует такие категории, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль». Обращаясь к видовой характеристике компетентностей, кроме узкоспециальных, английский педагог выделяет «высшие компетентности». По сути дела речь идет о ключевых, в сегодняшней терминологии, компетентностях. Они характеризуются наличием у человека высокого уровня инициативы, способности организовать других людей для достижения поставленных целей, готовность оценивать и анализировать социальные последствия своих действий и т. п.

Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым для отечественного образования. Ориентация на освоение умений, способов деятельности в общем образовании была ведущей в работах таких ученых психологов и педагогов, как В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Г. П. Щедровицкий и их последователей.

Остановимся более обстоятельно на видовых характеристиках профессионально-педагогических компетентностей, имеющих отношение к нашему исследованию и связанных с работами в области психологии и педагогики высшей школы В. А. Адольфа, А. К. Марковой, В. А. Сластенина и др.

Используемое в рамках современных психологических исследований профессиональной деятельности понятие «профессиональная компетентность» является довольно емким и интегрирует в себе совокупность способностей, качеств и свойств личности специалиста.

А. К. Маркова, исследуя проблему профессиональной компетентности в русле психологии труда, определяет компетентность как «индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии» [Маркова, 1993, с. 24]. Профессионально компетентным в русле логики А. К.Марковой может быть педагог, обладающий профессиональными психологическими позициями, установками. Обязательным компонентом структуры профессионально-педагогической компетентности являются также личностные особенности, обеспечивающие овладение педагогом профессиональными знаниями и умениями.

Значительный вклад в психологические исследования проблемы профессиональной компетентности внесла Н. В.Кузьмина, которая определила педагогическую компетентность как интегративное свойство личности и характеризовала его как осведомленность и авторитетность, направленных, в первую очередь, на формирование личности другого человека [Кузьмина, 1985, с. 38].

Что касается работ в области педагогики высшей школы, то здесь доминирующие позиции занимает научная школа В. А. Слостенина. Он и его последователи увязывают понятие профессиональной педагогической компетентности с теоретической и практической готовностью, которая определяется через понятие «умения». Последние рассматриваются как «совокупность последовательно развертывающихся действий, основанных на теоретических знаниях, направленных на решение задач развития гармоничной личности» [Слостенин, 1986, с. 54]. Такая трактовка понятия отражает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности педагога.

В работах В. А. Адольфа компетентность представлена как обобщенное личностное образование, заключающее в себе теоретико-методологическую, культурологическую, предметную, психолого-педагогическую готовность к

продуктивной педагогической деятельности. В структуру профессиональной компетентности педагога В. А. Адольф включает содержательно-операционный, мотивационно-ценностный, исследовательско-рефлексивный [Адольф, 1998, с. 66]. Представленный подход, в рамках нашего исследования, представляет особый интерес, так как структура профессиональной компетентности имеет немало общих компонентов со структурой инновационной деятельности.

Значимым для нашего исследования, в котором подчеркивается, что образовательная инновация определяется границами присутствия и влияния самого человека на образование: от появления места личного присутствия человека в образовании – к образованию им субъектного действия, инновационной деятельности, является позиция и Б. С. Гершунского, специалиста в области философии образования. Он считает, что категория «профессиональная компетентность» определяется уровнем собственного присутствия субъекта в своем профессиональном образовании, его опытом и индивидуальными способностями, мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [Гершунский, 1998, с. 64].

Ученые – педагоги, заслугой которых является четкое артикулирование личностного подхода в педагогике (И. С. Якиманская, В. В. Сериков, Е. В. Бондаревская и др.), при характеристике профессионально-педагогической компетентности особое внимание уделяют смысловой составляющей педагогической деятельности. Поскольку компетентность, по их мнению, всегда отражает личностные качества конкретного человека, то ее составляющие должны быть пронизаны личностным смыслом и должны быть связанными с личностным опытом. Компетентность является показателем внутреннего, субъективного содержания личности педагога, его сугубо индивидуального характера, поскольку образовательная деятельность каждого субъекта разворачивается по индивидуальной траектории. Компетентность не может рассматриваться как результат прямого механического внедрения в

сознание педагога внешних воздействий, и, прежде всего, профессиональных знаний [Цит. по: Сластенин, 1997, с. 10].

Таким образом, под профессиональной компетентностью будем понимать итог внутренней работы субъекта, в процессе которой внешнее, преломляясь внутренне, преобразовывается и осваивается им, порождая соответствующие умения решить конкретную педагогическую проблему или ситуацию. В целом, центральной в русле личностно-деятельностного подхода в педагогике и психологии профессионально педагогического образования является идея реализации внутренней сущности личности студента.

Опираясь на достаточно полно и глубоко проработанный в педагогике и психологии высшей школы, в частности, педагогического образования, анализ понятия «профессионально-педагогическая компетентность», обратимся к обоснованию компетентностного подхода при подготовке будущих учителей к инновационной деятельности, точнее, к изучению структуры и содержания профессиональной компетентности педагога в инновационной деятельности.

Содержательно-операционный компонент характеризует инновационную деятельность с точки зрения сформированности у педагога умений и навыков её осуществления, наличия базовых, опорных знаний, вооруженности её средствами, приемами, технологиями, сформированность профессионального мышления.

Отдадим должное педагогическому образованию. Оно достаточно хорошо решает задачу оснащения студентов культурологическими, психолого-педагогическими и предметными знаниями и умениями. Собственные наблюдения и анализ литературы показывают, что имеющиеся знания, как правило, не приведены в систему, они не технологичны и не инструментальны. Дело в том, что предметная система педагогического образования как бы разрывает единый учебно-воспитательный процесс на части, препятствуя формированию целостного представления о профессионально-педагогической деятельности. Студенты не могут интегрировать знания из различных предметных блоков, не видят их внутреннюю взаимосвязь. Перевод теоретических знаний в плоскость

решения педагогических задач не является непосредственным. Преодоление разрыва теории и практики, превращение теоретических знаний в инструмент решения практических проблем, а тем более решения творческих задач, требуют реализации межпредметных связей, привязки усваиваемых знаний к реальным школьным проблемам.

Мотивационно-ценностный и исследовательско-рефлексивный компоненты в традиционном образовании не реализовывались. Об этом можно судить исходя из его целей.

Сущностный аспект инновационной деятельности, её отличие от традиционной деятельности учителя во многом проясняются при анализе формирования мотивов и цели осуществления инновационной деятельности. Первичной составляющей любой деятельности является потребность. В идеальном своем виде она беспредметна. Только после нахождения субъектом, который испытывает потребность, она трансформируется в мотив, который определяет, в свою очередь, цель всей деятельности [Леонтьев, 1999, с. 82].

Мотивационный компонент характеризует инновационную деятельность с точки зрения готовности педагога её осуществлять, его способности к поиску новых, более эффективных способов и средств совершенствования учебного процесса. Инновационная деятельность, как и любая другая, полимотивированна, т. е. побуждается совокупностью внешних и внутренних мотивов (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, А. К. Маркова, Дж. Олпорт и др.), имея в виду источник побуждения.

Формирование деятельности начинается с принятия субъектом цели (обычно промежуточной). Цель не привносится в индивидуальную деятельность извне, а формируется самим человеком. Извне может быть задано требование к субъекту, но не цель. Процесс целеобразования глубоко личностный. Однако и само целеобразование не является результатом спонтанного развития индивида. Цель формируется под влиянием объективных условий реализации деятельности и собственных возможностей.

В ряде исследований (А. Н. Леонтьев и др.) обозначены направления развития мотивации через усложнение деятельности и развитие средств, которые перерастают лежащие в основе потребности, что порождает состояние поиска и становление новых мотивов.

Отношение каждой конкретной цели из общей системы целей к мотиву играют роль системообразующих факторов деятельности, организуя деятельность на основе образа будущего результата действий и придавая ей личностный смысл. Эта роль системообразующего фактора переходит по мере реализации деятельности последовательно от одного отношения к другому, делая возможным формирование функциональных систем действий. В связи с этим встают вопросы изучения операционного аспекта инновационной деятельности учителя, выделения её специфического содержания.

Позиция автора такова, что формирование готовности субъекта к инновационной профессиональной деятельности возможно только тогда, когда сама деятельность в период формирования осуществляется как инновационная, субъект является первостепенным участником этой деятельности.

Наконец, осуществление инновационной деятельности предполагает способность учителя рефлексировать различные составляющие своей деятельности – когнитивной, содержательной, мотивационной, эмоциональной, готовность встать в аналитическую позицию к себе и своей работе.

Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

Тезис о взаимосвязи творческой деятельности с рефлексией доказан во многих философских и педагогических исследованиях. М. В. Кларин, раскрывая особенности творческого мышления, связывает его содержание с рефлексией, которая позволяет осмысливать свой опыт. Рефлексия в данном контексте включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение

проблем. В данном подходе М. В. Кларин отделяет рефлексию от мышления, переводя её в план психических состояний [Кларин, 1995, с. 104]. На наш взгляд, такая трактовка существенно обогащает представление о данном понятии, позволяя преодолевать ограниченность рассмотрения, в частности, инновационной деятельности, в её изолированности от общего контекста жизнедеятельности человека.

Необходимо отметить и тот факт, что процесс рефлексии индивидуален. Активизация рефлексивной позиции в инновационной деятельности субъекта, несомненно, связана с личностью педагога, с его ориентацией на саморазвитие. Источником этого процесса выступает система осознаваемых субъектом противоречий в педагогической деятельности, именно поэтому необходимо создавать в учебно-профессиональной деятельности такие ситуации, которые актуализировали бы рефлексивную позицию, формировали позитивное самовосприятие, стимулировали процессы самоутверждения.

Таким образом, в самом общем виде, смысл компетентностного подхода при подготовке будущих учителей к инновационной деятельности заключается в том, чтобы педагогическое образование моделировало инновационную деятельность, создавало психологические, мотивационные и другие предпосылки её осуществления.

Библиографический список

1. *Адольф В. А.* Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск: Красноярский гос. ун-т, 1998. 310 с.
2. *Гершунский Б. С.* Философия образования. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. 432 с.
3. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: ИПЦ «Эксперимент», 1995. С. 67.
4. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя. Л., 1985. 32 с.
5. *Леонтьев А. А.* Психология общения. 3-е изд. М., 1999. 365 с.
6. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
7. *Сластенин В. А.* Формирование профессиональной культуры учителя. М., 1986. С. 5–17.

8. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.