

**В. Н. Белкина**

### **Технологическая и мониторинговая составляющая процесса развития профессиональных компетенций у студентов в условиях непрерывного педагогического образования**

В статье рассматривается содержание и взаимосвязь технологий обучения студентов и мониторинга формирования профессиональных компетенций на разных образовательных этапах. Анализируются подходы к структурированию профессиональных компетенций у будущего педагога, дается классификация образовательных технологий, представленных в современной дидактике высшей школы. Выделены направления и принципы мониторинга профессионального развития студентов.

**Ключевые слова:** профессиональная педагогическая компетентность, технологии обучения, мониторинг профессионального развития, принципы мониторинга профессионального развития, непрерывное профессионально-педагогическое образование.

**V. N. Belkina**

### **Technological and Monitoring Component of the Process of Professional Development Competencies of Students in Continuous Teacher Education**

The article deals with the content and the relationship of technology education students and monitoring the formation of professional competencies at different educational stages. Analyzes approaches to structuring the professional competence of a future teacher, a classification of educational technologies available in modern didactics of higher education. Marked lines and principles of monitoring students' professional development.

**Keywords:** professional pedagogical competence, technology, training, monitoring, professional development, monitoring principles of professional development, continuous professional pedagogical education.

Формирование профессиональной компетентности у студентов представляет собой сложный процесс, включающий в себя множество компонентов. В данной статье мы попытаемся выделить содержание, с одной стороны, технологической составляющей этого процесса, а, с другой стороны, обсудить принципы и направления мониторинга уровня развития педагогических компетенций у будущих педагогов дошкольного образования в колледже и вузе. Такого рода непрерывность подготовки имеет свои трудности, но обладает и несомненными достоинствами. В частности, отследить процесс формирования практических, специальных умений оказывается значительно легче, поскольку методическая составляющая подготовки студентов в колледже очевидно выше, чем в вузе, педагогические пробы студенты осуществляют с первого курса, и не столько в аудитории, сколько при непосредственном взаимодействии с ребенком. Да и преемственность технологий обучения студентов обладает очевидными фалиситирующими возможностями, то есть в значительной степени позволяет смягчить переход студента от одной образовательной ступени к другой.

Относительно профессии педагога дошкольного образования мы считаем наиболее значимыми несколько педагогических компетенций, имеющих сложную структуру, и, скорее, определяющих тенденции в развитии целостной профессиональной личности, чем просто комплексов умений педагога. К таким компетенциям нами отнесены педагогическая направленность, педагогическая коммуникативность, педагогическая рефлексивность, педагогическая креативность, организаторская компетенция, педагогический интеллект. Каждая из таких компетенций интегрирует в себе три основных уровня: уровень соответствующих *знаний*, уровень соответствующих *умений*, уровень соответствующих *личностных качеств*. Каждая из них обладает также определенными функциями по отношению к выполняемой педагогом деятельности.

На наш взгляд, важным является и то обстоятельство, что, выстраивая процесс формирования компетенций, нельзя идти по пути их «механического перераспределения» по курсам обучения, уровням образования, дисциплинам (хотя в стандарте образования такие установки и обозначены). Речь должна идти о комплексном и системном способе формирования интегральных педа-

гогических умений у будущих педагогов. А это повлечет за собой и необходимость контроля динамики развития компетенций, отвечающего определенным требованиям.

Однако очевидно, что профессиональная личность формируется в процессе непосредственной педагогической деятельности: развивается иерархическая ее структура, доминирующими становятся определенные умения (например, организаторские или креативные), усиливается или ослабевает профессиональная мотивация, с различной степенью выраженности профессионализируется интеллект. То есть формируется то целостное, что называется *индивидуальным стилем педагогической деятельности*. В рамках же профессионального обучения в колледже и вузе закладываются его основы.

Если представить некий содержательный алгоритм формирования педагогических компетенций, то задачи профессиональной школы связаны с необходимостью:

*научить:*

- профессиональному языку (знание и понимание терминов, понятий);
- пониманию сущности педагогических и психологических явлений, их взаимосвязи;
- пониманию алгоритма решения прикладных задач с применением знаний по психологии, педагогике, частным методикам;
- анализу и интерпретации педагогических явлений;
- проектированию педагогических ситуаций в соответствии с инновациями в образовании и др.

*создать условия для того, чтобы студент овладел:*

- практическими умениями решать широкий круг профессиональных задач;
- способами анализа собственной деятельности;
- методами оценки процесса и уровня развития ребенка;
- методами самооценки профессиональной деятельности и др.;
- методами проектирования собственного профессионального развития и др.

Исходя из сказанного выше, попытаемся классифицировать *технологии* профессионального обучения, которые уже имеются в практике деятельности как отечественной, так и зарубежной профессиональной школы.

Первую группу таких технологий составляют те, которые ориентированы на овладение буду-

щим педагогом профессиональными *знаниями* [1, 3, 5].

К ним можно отнести, например, технологии полного усвоения, предполагающие прохождение студентом законченного цикла приобретения знаний (получение информации, переработка, понимание, закрепление, оценка результата преподавателем и студентом). Эти технологии обозначены в дидактике высшей школы как наиболее распространенные.

К этой же группе мы отнесли бы и технологии, основанные на дифференциации и индивидуализации обучения, во всяком случае, тот их аспект, который связан с усвоением студентами профессиональных знаний. Они также широко известны, включают в себя анализ педагогом учебной ситуации, комплектование заданий в соответствии с особенностями мотивации, уровнем подготовленности к деятельности, в том числе и учебной, темпом продвижения, личностными особенностями.

В этом случае и оценочные средства должны носить дифференцированный и (или) индивидуальный характер, хотя и предполагают наличие достаточного (минимального) уровня знаний для положительной их оценки.

Сегодня интерес представляют и технологии концентрированного, или близко к ним примыкающие, технологии модульного обучения. Они направлены на выявление и усвоение студентами внутри- и межпредметных связей, более углубленное познание наиболее важных элементов курсов.

Первая группа технологий демонстрирует, скорее, общие подходы к организации образовательного процесса в профессиональной школе. Здесь формами контроля логично становятся те, которые позволяют отслеживать продвижение студента в осведомленности в том или ином предмете: терминологический диктант, тестирование, собеседование, контрольная работа и т.д.

Вторая группа технологий направлена на развитие *профессионального интеллекта*, а следовательно, способности будущего педагога к анализу, обобщению, интерпретации педагогической действительности и процесса развития ребенка. К таковым можно отнести, например, технологию развития критического мышления, технологию проблемного обучения, технологию портфолио, технологию контекстного обучения и др. [2, 4].

Такие технологии конструируются не только в отечественном образовании, но и за рубежом.

Смысл их использования состоит в развитии у студентов аналитических, проективных, конструктивных и других способностей. Фактически речь идет о формировании интеллектуальных функций, обеспечивающих грамотное ориентирование в профессионально значимых ситуациях. Логично, что на занятиях используется банк педагогических задач, педагогических ситуаций, требующих анализа и решения. Понятно, что составление комплекса таких задач, связанных с предлагаемыми сегодня компетенциями, требует специальной работы. Специальной разработки требуют и методы оценивания таких умений у студентов. Уместны здесь и тесты, и решение педагогических (и психологических) задач с анализом и объяснением вариантов, собеседование по результатам изучения ребенка. Выбор методов диагностирования результатов обучения и в этом случае связан с технологиями обучения.

К третьей группе логично было бы отнести технологии, ориентированные на формирование *прикладных педагогических умений*, собственно компетенций (коммуникативных, рефлексивных, организаторских и т.д.). Интерес с этих позиций представляют технологии, позволяющие анализировать, рефлексировать свой педагогический опыт (прошлый или настоящий). В частности, в зарубежной профессиональной школе широко используется технология обучения на основе опыта (модель Д. Колба). Цикл обучения в данной модели представлен в виде четырех процессов: приобретение личного опыта; осмысление опыта; теоретическое обоснование; применение на практике. Именно результат рефлексирования опыта становится базой для логических заключений, представленных в разных формах (схемах, таблицах, рассуждениях, выводах и т.д.). Теоретическое наполнение новой информацией ведет к новому опыту, который осмыслен и «пропущен через себя», тем самым, становясь новым расширенным личным опытом.

Одним из вариантов базовой модели Д. Колба стала модель обучения в практике, разработанная К. Мелландером. В ней цикл обучения расширен новыми компонентами деятельности. Таких компонентов шесть: мотивация - психологическая готовность и восприимчивость; информация – факты и данные преобразуются в информацию; обработка – информация преобразуется в опыт и понимание; выводы – момент «озарения», когда опыт и понимание превращаются в знание; применение – знание превращается в навыки и подходы; обратная связь – дальнейшие размышления и усовершенствование.

Эффективны с позиций развития педагогических интегративных умений так называемые симуляционные технологии. Симуляции – это помещение людей в «фиктивные, имитирующие реальность ситуации» с целью обучения или оценки проделанной работы. На основе моделей симуляционного обучения создаются имитационные игры (конфликтные игры, игры для принятия решений, деловые игры, компьютерная имитация на базе деловой игры и др.) [6].

Вместе с тем, для формирования компетенций, несомненно, важнее включение студента в профессиональные пробы, квазипрофессиональную деятельность, обеспечивающую непосредственное участие в решении педагогических задач (хотя и под руководством опытного наставника).

Технологии третьей группы отработаны в отечественном педагогическом образовании. Сложнее обстоит дело с оцениванием уровня владения профессиональными умениями в реальной педагогической деятельности – что должно выступать в качестве эталона? Ведь у каждого педагога свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности. А эффективность контактов студента с ребенком (при изучении ребенка в условиях педагогической практики) в короткий промежуток времени зачастую оценить нельзя. Но и в таких условиях, максимально приближенных к реальным, те методы измерения компетенций, которые использовались в предыдущих технологиях, малоэффективны. Поэтому широко стали применяться в работе со студентами с точки зрения оценивания индивидуальные и групповые проекты, взаимооценка проведения различных мероприятий с детьми, творческие работы и презентации и т.д.

Педагогический мониторинг, являясь, наряду с технологической, важной стороной процесса профессионального обучения студентов на разных образовательных этапах, рассматривается как система непрерывного, объективного слежения и контроля процесса соответствия предлагаемых форм обучения и развития профессиональной компетентности.

Суть такого мониторинга можно представить в виде ответов на четыре, как минимум, вопроса.

Первый вопрос: «*Что отслеживаем?*»

Основываясь на понимании содержания компетенций и их структуры, мы отслеживаем, контролируем и оцениваем:

– знания, выступающие в качестве базы для осуществления педагогической деятельности; при этом знания, являясь источником поиска

верных профессиональных решений, не только необходимы студенту, имеющему слабое представление о будущей профессии, но обновленные, актуальные знания помогают совершенствовать деятельность педагога на стадии повышения квалификации;

– первичные умения, которыми овладевает студент в процессе ролевых игр, первых профессиональных проб в условиях ознакомительных педагогических практик; такими умениями некоторые студенты владеют на основе жизненного опыта;

– интегративные умения, формирующиеся как результат обучения в колледже или/и вузе, кумулируя знания, первичные умения, соотнося их с личностными особенностями (готовность и умение осуществлять диалог с ребенком, умение анализировать результаты своей профессиональной деятельности, владение способами принятия творческих решений и т.п.);

– личностные профессионально значимые свойства, выступающие в начале обучения как непрофессиональные (коммуникативность, например), а затем, включаясь в профессиональный профиль педагога, как ведущие черты личности уже профессиональной; несмотря на то, что у выпускника они не носят характера сформированной личностной системы, как основу индивидуального стиля педагогической деятельности их можно рассматривать.

Собственно это и есть *основные направления мониторинга* уровня развития профессиональных компетенций, а точнее, профессиональной компетентности. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что в структуре профессиональных компетенций у выпускников педагогических специальностей и направлений системообразующей является группа интегративных умений (собственно компетенций). На уровне обучения мы можем отслеживать, в первую очередь, их.

Второй вопрос: «*Как отслеживаем?*»

В научной и методической литературе достаточно подробно освещаются вопросы контроля, оценки педагогических явлений, результатов педагогической деятельности. В частности, вполне четко определены функции контроля качества образования, в том числе качества подготовки специалистов. К ним относятся функции оценки, прогноза, корректировки, регулирования, стимулирования, обучения, развития объекта контроля. Очевидно, что в процессе отслеживания динамики развития знаний, умений, личностных свойств эти функции позволяют не только диагностиро-

вать факт изменения, но и создавать условия для дальнейших позитивных изменений. Поэтому внешний контроль логично дополнить самоконтролем, в частности, в реализации таких функций, как оценочная, планирующая, прогнозирующая, корректировочная, развивающая.

*Направлениями мониторинга* уровня развития профессиональных компетенций в контексте его организации являются внешний контроль (например, преподавателя) и самоконтроль студента.

Третий вопрос: «*Для чего отслеживаем?*»

Фактически это вопрос *смысла* мониторинга профессионального становления студента. Очевидно, что в этом аспекте два *направления* отслеживания уровня формирования педагогических компетенций могут быть выделены – направление развития (коррекции) и направление саморазвития (самокоррекции).

Таким образом, в качестве наиболее важных принципов отбора содержания, организации и смыслообразования мониторинга уровня профессионального развития студентов выступают следующие:

- системность как наиболее общий принцип формирования целостной профессиональной личности (основ ее на этапе обучения в колледже и вузе);
- комплексность;
- прогнозируемость;
- включение в деятельность;
- принцип развития;
- принцип вариативности;
- принцип оптимального сочетания контроля и самоконтроля.

И, наконец, четвертый вопрос в плане осмысления сущности контроля и оценки процесса формирования педагогических компетенций у студентов: «*Какие формы мониторинга используем?*»

В этой связи возникает вопрос о взаимосвязи технологий обучения студентов с методами оценки уровня развития знаний, первоначальных и интегративных умений. Мы склонны рассматривать такую взаимосвязь как особый принцип единства технологий обучения студентов и методов измерения процесса их продвижения в профессиональном развитии, который имеет несколько сторон. Во-первых, в самих технологиях заложены способы контроля и оценки эффективности их применения. В статье мы сделали попытку это проиллюстрировать. Во-вторых, новые цели профессионального образования предусматривают согласование содержания, как тех-

нологий обучения, так и мониторинга развития студента в рамках реализации определенной образовательной программы, то есть согласования действий всех участников образовательной деятельности. В-третьих, содержание государственной аттестации выпускников должно быть тесно связано с процессом обучения, поэтому формы аттестации должны фиксировать уровень готовности выпускника к решению профессиональных задач с различных позиций – теоретических, прикладных, творческих, самообразовательных.

#### Библиографический список

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991.
2. Джонсон, Д., Джонсон, Р., Джонсон-Холубек, Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве [Текст]: пер. с англ. / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. – СПб. : Экономическая школа, 2001.
3. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Текст] / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2009. – Ч. 2.
4. Муштавинская, И. В. Рефлексивные модели обучения. Технология развития критического мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://volchki.ru/print:page,1,74-mushtavinskaja-i.v.refleksivnye-modeli.html> (Дата обращения: 7 февраля, 2009 г.)
5. Педагогические технологии [Текст] : методические рекомендации / сост. А. П. Чернявская. – Ярославль : ЯГПУ, 2002.

6. Shulman, L. (1992, September-October). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 393–396.

#### Библиографический список

1. Verbickij, A. A. Aktivnoye obucheniye v vy'sshej shkole: kontekstny'j podhod [Текст] / A. A. Verbickij. – М. : Vy'sshaya shkola, 1991.
2. Dzhonson, D., Dzhonson, R., Dzhonson-Kholubek, E. Metody' obucheniya. Obucheniye v sotrudnichestve [Текст] : per. s angl. / D. Dzhonson, R. Dzhonson, E. Dzhonson-Kholubek. – SPb. : Ekonomicheskaya shkola, 2001.
3. Lavrent'yev, G. V. Innovacionny'ye obuchayushchiye tehnologii v professional'noj podgotovke specialistov [Текст] / G. V. Lavrent'yev, N. B. Lavrent'yeva, N. A. Neudakhina. – Barnaul : Izd-vo Alt. un-ta, 2009. – Ч. 2.
4. Mushtavinskaya, I. V. Refleksivny'e modeli obucheniya. Tehnologiya razvitiya kriticheskogo my'shleniya [Elektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa : <http://volchki.ru/print:page,1,74-mushtavinskaja-ivrefleksivnye-modeli.html> (Data obrashcheniya: 7 fevralya, 2009 g.)
5. Pedagogicheskiye tehnologii [Текст] : metodicheskiye rekomendacii / sost. A. P. Chernyavskaya. – Yaroslavl' : YaGPU, 2002.
6. Shulman, L. (1992, September-October). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 393–396.