УДК 378.124
ББК Ч448.904.2 ГСНТИ 14.35.07 Код ВАК 13.00.02

Ахмерова Нурия Миниярoвна,
профессор, доктор педагогических наук, кафедра технологий социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: astra091112@yandex.ru

Зиатдинова Фарида Нурлыевна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социально-экономических и гуманитарных дисциплин, Башкирский государственный аграрный университет; 450001, г. Уфа, ул. 50-летия Октября, д. 34; e-mail: ziat_fn@mail.ru

Сафина Римма Рафисовна,
аспирант, кафедра теплоэнергетики и физики, Башкирский государственный аграрный университет; 450001, г. Уфа, ул. 50-летия Октября, д. 34; e-mail: safina-rimma1989@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОГО И КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная компетентность; педагоги; педагогические вузы; высококвалифицированные специалисты; профессионально-деятельностный подход; качество высшего образования; инновационные технологии.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается компетентность педагога высшей школы в процессе внедрения инновационных технологий в условиях общеобразовательной и профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров, качество которой зависит от мастерства специалиста образования, владеющего инновационным типом мышления и поведения. Педагог «нового формата» авторами рассматривается как специалист образования, готовый понять необходимость нововведений, освоить или приобрести необходимые знания и на основе этих знаний способный принять профессиональное участие в реализации нововведений: психологически мотивированно и качественно осуществлять свою профессиональную деятельность в осмыслении методов оценки обучения и методов обеспечения качества образования, целей, содержания, условий, содействующих зрелой, успешной, с высокими профессиональными достижениями личности.

Akhmerova Nuriya Miniyarovna,
Professor, Doctor of Pedagogy, Department of Social Work Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ziatdinova Farida Nurlyevna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Socio-Economic and Humanitarian Subjects, Bashkir state Agrarian University, Ufa, Russia.

Safina Rimma Rafisovna,
Post-graduate Student, Department of Heat-Power Engineering and Physics, Bashkir state Agrarian University, Ufa, Russia.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF HIGHER SCHOOL TEACHER AS A BASIS FOR EFFICIENT AND HIGH-QUALITY EDUCATION

KEY WORDS: professional competence; teachers; pedagogical university; qualified specialists; activity approach; higher education quality; innovative technologies.

ABSTRACT. The paper discusses higher school teacher's competence in implementation of innovative technologies in teaching Bachelor and Master Degree students. Education quality much depends on the skills of a teacher who has innovative type of thinking and behavior. According to the authors, teacher of a "new type" is a specialist who realizes the need for innovations and can acquire new knowledge and implement these innovations in the educational process. Besides such teachers are psychologically motivated to high-quality teaching, they can assess educational methods and methods of education quality analysis, the goals, the content and conditions of education, which corresponds to a successful and professional person.

В настоящее время поиск путей совершенствования подготовки специалистов является актуальным в связи с изменениями, которые произошли в системе образования. Сложные взаимосвязи социально-культурных, политических, экономических процессов в государстве и обществе формируют запрос на педагога нового типа для работы с новым поколением. Сегодня недостаточно только считаться хорошим специалистом, знающим свою педагогическую работу, быть штатной единицей образовательного учреждения. Сегодня необходим педагог, компетентно решающий вопросы подготовки будущего профессионала своего дела, выпускника, способного и готового использовать весь полученный научный потенциал в вузе на производстве, ответственного и активного, конкурентоспособного и компетентного. Причем нужен педагог, несущий персональную ответственность за результат образования.

Деятельность педагога относится к классам «человек – человек», «человек – техника», «человек – группа или коллектив», «человек – большие социальные

© Ахмерова Н. М., Зиатдинова Ф. Н., Сафина Р. Р., 2017

группы» [16, с. 100-114; 2, с. 6], где особая роль принадлежит не только выделению групп характеристик профессий, позволяющих «кодировать» различные профессии, но и наличию социально-психолого-педагогических компетенций для эффективного взаимодействия с «человеческой составляющей», с группой или с коллективом людей, объединенных для решения определенных жизненных задач. На нынешнем этапе развития научно-технического прогресса актуальной становится прогрессивно развивающаяся личность, готовая и способная к самостоятельности, самоорганизации, самоактуализации, саморазвитию, самореализации. Необходим и педагог, прогрессивно развивающийся, способный и готовый формировать эти качества с новым пониманием и новым значением у будущего специалиста-профессионала.

Необходимость подготовки педагога нового типа в настоящее время обусловливается несколькими факторами. Во-первых, в конце XX – начале XXI веков отечественная педагогика вступает в новый этап своего развития, характеризующийся интенсивными поисками и исследованиями в области формирования и развития личности – личности нового поколения (В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов, В. В. Репкин, Г. А. Цукерман и др.). Современной педагогической наукой России накоплено достаточное количество концепций, теорий и технологий для подготовки высококвалифицированных педагогов. И для эффективной педагогической деятельности в достижении новых целей современного образования достаточно их изучить, определить наиболее удачные, качественные, легко воспринимаемые, удобные к применению, а затем использовать на практике в образовательном процессе.

Педагог, умеющий работать, применяя технологии в образовательном процессе, сможет проектировать разные виды занятий, которые будут интересны, и студенты не только будут слушать, слышать, понимать данный материал и уважать педагога, но и с интересом и желанием будут заниматься совместно. У обучающегося появится дополнительный мотив к учебе. Ведь все известные технологии направлены на построение взаимоотношений, активность, исследовательскую деятельность всех членов образовательного процесса, на наличие диалога, сотрудничества, партнерства, где обучающийся выступает как субъект деятельности, где каждый приучается высказывать и отстаивать свою точку зрения посредством диалога, совместных (коллективных) дебатов, дискуссий. Анализ показывает, что немногие образовательные учреждения и работающие в них педагоги могут похвастаться знанием и наличием в их педагогическом процессе передовых технологий, концепций, которые действительно развивали бы личность обучающихся, позволили бы ориентировать содержание, цели, задачи, средства на личность отдельного обучающегося. Сохранение стереотипности в процессе обучения и воспитания, нежелание изменить себя, изменить педагогические ситуации вокруг себя, «долго раскачиваться на одном месте», с нашей точки зрения, обусловлены отсутствием ответственности за конечный результат педагога образовательного учреждения и отсутствием контроля, поощрения и наказания. Да, у педагога маленькая заработная плата, но это не снимает с него ответственности за качество образования. Особенно ярко проявляется этот недостаток на первых курсах обучения в вузе. Студент первого курса – это человек, плохо знающий языки (русский, родной, не говоря уже об иностранных языках), с плохо развитым логическим мышлением, не помнящий или не знающий, по каким программам обучался в школе в течение одиннадцати лет, стесняющийся и не умеющий анализировать, оценивать свои достижения в учебе, в воспитании и развитии и успехи других, несамостоятельный, требующий особого внимания со стороны педагогов высшей школы. Опыт работы показывает, что в такой ситуации важным становится личностно ориентированный подход и наличие образовательных технологий и совместная педагогическая деятельность, чтобы обучающийся высшей школы смог адаптироваться как можно быстрее к тем требованиям, которые предъявляются к нему образовательным учреждением. Исходя из этого можно заключить, что современный педагог действительно должен владеть технологиями, знать разные концепции развития личности обучающегося как профессионал своего Дела. Ему самому будет интересно работать в такой ситуации и в плане организации, и в плане времени, и в плане выбора форм педагогической деятельности.

С другой стороны, сегодня современный педагог оказался в ситуации, когда ему приходится делать собственный выбор. Он вынужден знать разные методы, технологии, концепции и должен научиться не столько выбирать методы, технологии и т. д., сколько размышлять над тем, почему именно этот метод или эта технология необходимы. Педагогу необходимо понимание смысла современного образования. Такое понимание может возникнуть только тогда, когда педагог знает концептуальные

основы реально гуманистического образования, знает, что технология рассматривается как компонент любой концепции и представляет собой особым образом организованный подход, общий план действий педагога. Это понимание в дальнейшем обеспечит такое же понимание смысла образования у своих студентов [17].

Во-вторых, подготовка педагога нового типа обусловлена Болонским процессом, который, по мнению исследователей, стал точкой отчета интеграции России в Европу [2; 7, с. 98-101; 19, с. 12]. Необходимость вхождения в общеевропейское образовательное пространство России отмечается в документах Минобразования и науки РФ: «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001), «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» (затем до 2025 года). Цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций или компетентностей, т. е. компетентностным подходом к образованию, что рассматривался и в контексте Болонского процесса. О необходимости вхождения России в общеевропейское образовательное пространство говорят и отечественные исследователи, которые подчеркивают, что преодоление традиционных когнитивных ориентаций высшего образования ведет к новому видению содержания образования, его методов, форм и технологий. Таким образом, в материалах модернизации образования в русле Болонского процесса основным направлением обновления содержания образования становится компетентностный подход. В трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов В. И. Байденко, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, В. А. Кальней, А. К. Марковой, Дж. Равена, Н. Хомского, А. В. Хуторской, Р. Уайта и др. компетентностный подход обозначается как желаемый результат образования через совокупность различного вида компетенций и как качество образования. Этими авторами также даны определения и состав компетенций и компетентностей в профессиональном образовании [23].

Введение в научный аппарат категорий «компетентность» и «компетенция» позволяет выделить в структуре профессиональной деятельности педагога такие термины, как «профессиональная компетентность», «высокий профессионализм», «квалификация», «мастерство», «успешность», «педагогическая культура», «педагогическая образованность», что нацеливает педагога на интеллектуальное развитие и приобретение новых качеств: саморефлексии, определения собственной позиции, самооценки, критического мышления. Компетентность показывает сторону личности и уровень профессиональной деятельности педагога, где основная характеристика профессионально-деятельностной компетенции педагога определяется имеющимися сформированными потенциалами профессиональных способностей, которые позволяют действовать в конкретных профессиональных ситуациях в соответствии с поставленными требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), «Законом об образовании в Российской Федерации».

В. И. Байденко, один из первых исследователей компетентностного подхода, профессиональные компетенции рассматривает как способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, самостоятельно решать задачи, самому оценивать результаты своей деятельности [6, с. 3-13].

В-третьих, подготовка педагога нового типа обусловлена также возникшей переменой в высшей школе: диверсификацией основных образовательных программ и введением многоступенчатой подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием. В свою очередь эти перемены в высшей школе создали проблемы разработки новых государственных образовательных стандартов (ФГОС) для бакалавров и магистров по разным направлениям и профилям. В основе разрабатываемых проектов стандартов образования положена компетентностная модель специалиста (В. Д. Шадрикова). Модель представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза. Педагог должен представить, какова должна быть степень его подготовленности к выполнению конкретных профессиональных функций.

В-четвертых, в компетентностном подходе особое внимание исследователями уделяется активности обучающегося, его рассматривают как субъекта деятельности, обращают особое внимание и на психологическое содержание основных характеристик профессионала как субъекта, которые образуют внутреннюю детерминацию профессионального поведения и деятельности, направляя, таким образом, активность субъекта относительно специфики содержания к конкретной профессиональной деятельности.

В-пятых, профессиональную компетентность педагога высшей школы как основу эффективного и качественного образования невозможно представить без изучения разработанной Н. В. Кузьминой модели идеализированного образа результата в образовании специалиста, бакалавра, ма-

гистра. Профессионально компетентностный педагог должен знать так называемый «портрет» современного студента – студента нового поколения. По мнению Н. В. Кузьминой, образ студента нового поколения представляет собой взаимосвязанную систему субъектных признаков, достаточный уровень развития которых обеспечивает готовность к самодвижению к вершинам профессионализма и продуктивности предстоящей трудовой деятельности. Единый критерий качества образования должен быть сформулирован в признаках психологических новообразований в личности (педагога, бакалавра, магистра, специалиста). В структуре психических новообразований в идеализированной модели образа результата выделены семь основных элементов, характеризующих образ студента нового поколения: оценочный этап, идеалы, цели и ценности, энергопотенциалы и способности, ответственность, мотивы и направленность, компетентность, умелость в создании продукта, удовлетворяющего требованиям качества. Основная задача педагога – в раскрытии, анализе с самими обучающимися этих новых признаков. Формирование новых признаков в сознании личности студента как компетентность становится и профессиональной компетентностью самого педагога, определяющей эффективность повышения конечного результата будущих специалистов.

По мнению В. Г. Первутинского, профессиональная компетентность имеет обобщенную эталонную модель и может быть определена в соответствии с государственным стандартом. В качестве эталонной модели педагога выступает профессиограмма, которая кладется в основу нормативной модели, т. е. его квалификационной характеристики. Профессиональные компетентности студентов В. Г. Первутинский объединяет в следующие группы: организационно-педагогические, содержательные, технологические, акмеологические образования, – что требует от педагога осмысления методов оценки обучения и методов обеспечения качества образования, целей, содержания, условий, содействующих прогрессивному развитию зрелой, успешной, с высокими профессиональными достижениями, развитой личности [21].

В рамках компетентностного подхода, по мнению Жак Делора, у современного образованного человека, выпускника должны быть сформированы такие компетентности, как: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить, а также в более широком смысле – приобрести не только профессиональную квалификацию, но и компетентность, которая даст возможность справляться с многочисленными сложными ситуациями, и умения работать в группе [6]. Такие же задачи ставятся и отечественными исследователями: формировать лидера, умение эффективно работать в команде [10]. Здесь необходимы профессиональные компетенции в организации командной работы, формирование самой команды, обеспечивающей успешность, сотрудничество, согласованность действий, многоуровневых взаимоотношений, способствующее повышению продуктивности, умению завершать начатое дело. Это в действительности сложная задача, которая требует от педагога технологичности, готовности работать в режиме деловой игры, строить субъект-субъектные отношения с обучающимися на основе диалога, сотрудничества. Н. В. Кузьмина и другие исследователи компетентностного подхода высказывают свои сомнения по поводу формирования команды и эффективной работы в такой команде: «Хотя способности работать в команде обеспечивают успешность профессиональной деятельности, но и вызывают наибольшие затруднения у студентов, потому что эффективность командной работы определяется двумя задачами: завершить то, что обязалась команда выполнить посредством взаимосогласованных целей и взаимоотношений, касающихся не только внутрикомандных взаимоотношений, но и межгрупповой динамики, что может способствовать повышению продуктивности посредством сотрудничества» [16, с. 139].

Практическая работа и анализ использования концепции «Педагогика жизни» и технологии деятельностного развития кооперации (авторы – Ф. Н. Зиатдинова, Р. Ш. Акбашева, утвержд. НИМЦ при ГУНО г. Уфы, 1999 г. протокол № 10 от 24.06.1999) в компетентностном подходе показывают более успешные результаты. Стратегия обучения и воспитания в образовательной среде рассматривается как личностно ориентированный подход при единстве всех аспектов развития личности – интеллектуального, физического, психологического, социального, духовного и т. д., способствующей развитию образа «Я» [13; 11; 12] – отвечает многим требованиям компетентностного подхода, новым стандартам образования. Разработанная концепция «Педагогика жизни» рассматривается нами как направление, обращенное к восстановлению утраченных связей современного человека с культурой своего народа, к изучению культур других народов края, России, других государств, к определению путей приобщения студентов к опыту народного воспитания. При этом развивающий процесс в поддерживающей педагогике строится как непрерывное развитие

своих способностей, потребностей, возможностей через проектирование и моделирование своих действий с использованием постоянно усложняющихся жизненных задач. Целью концепции «Педагогика жизни» является построение развивающегося образовательного процесса, достижение поликультурной образованности, направленной на целостное развитие личности обучающихся путем применения педагогической технологии «деятельностного развития кооперации» (ТДРК). Основные положения технологии деятельностного развития кооперации заключаются в следующем:

1) процесс развития личности максимально организован в соответствии со структурой деятельности: анализ ситуации (Ас) – целеполагание (Ц) – планирование (П) – реализация плана (Р) – анализ деятельности (Ад) – с последующим выходом на новый цикл деятельности;

2) исходное понятие «кооперация» подразумевает общность обучающихся и педагогов (группа, команда, коллектив студентов, педагогов, людей из социума), организованных для решения какой-либо задачи; развитие «кооперации» происходит в соответствии со сложностью задачи, подлежащей решению – чем сложнее жизненная задача, тем выше уровень кооперации;

3) процесс освоения новых знаний сопутствует решению Жизненных Задач (ЖЗ): цель – решение ЖЗ (учеба, труд, производство, хобби, интерес и т. д.), результат – новые знания; при таком подходе естественно решается проблема связи теории с практикой;

4) развитие «кооперации» по горизонтали и по вертикали предполагает как непременное условие непрерывное строительство многоуровневых, многоплановых отношений на основе принципов гуманизации, как с людьми, так и с миром живой и неживой природы;

5) направленность образовательного процесса на формирование потребности и способность к решению усложняющихся Жизненных Задач в рамках образовательного учреждения предполагают развитие кооперации по следующим уровням: студент – студент, студент – педагог, студент – родитель – социум, педагог – социум, педагог – педагог, – что обеспечивает включенность всех членов кооперации в реальное живое дело (ЖЗ).

При таком подходе на смену информативному содержанию приходит образование через Живое Дело, спланированное самими участниками образовательного процесса при гибком использовании государственного стандарта образования, а также программы дисциплин. Такой подход к содержанию образования, к использованию методов самоорганизации, самоактуализации, самореализации, самоанализу и самооценке положительно сказывается на степени активности обучающихся и педагога и мере их ответственности за процесс и конечный результат. Взращивается наряду с активностью и субъектность в отношениях, суждениях, успешности достижений у участников образовательного процесса. Особенностями данной концепции являются следующие:

1) обеспечение культурологическим содержанием, культуросообразными организационными формами образования, что ведет к изменению взгляда на образование – понимание его как поликультурного образовательного процесса, суть которого – в освоении поликультурных (этнокультуры, общероссийской и мировой культур) и общечеловеческих ценностей, проявляющихся в способностях к диалогу культур, многоуровневому взаимоотношению и взаимодействию, творчеству и сотворчеству;

2) использование деятельности в качестве метода проектирования образовательного процесса, субъектом которой является обучающийся; целостность структуры деятельности проектирования «Ас (анализ ситуации) – Ц (целеполагание) – П (планирование) – Р (реализация плана, целей и задач) – Ад (анализ деятельности, рефлексия)» обеспечивает его прогностический и развивающий характер, механизм перехода от одного вида деятельности к другому;

3) педагогическое проектирование направлено на решение проблем реальной педагогической практики и имеет развивающийся характер, причем процесс педагогического проектирования сочетает индивидуальные и коллективные формы деятельности обучающегося и педагога;

4) обеспечение диалогическими методами и приемами, на основе которого меняется представление о личности, наделенной культурными, поликультурными, субъектными и субъективными свойствами, характеризующими способности к активному анализу ситуации (способность перевода ситуации из одного состояния в другое, необходимое в данный момент), целеполаганию (самоактуализации), планированию (самоорганизации), реализации плана, цели, проекта (самореализация), анализу деятельности (при анализе деятельности – учебного процесса, темы дисциплин, взаимоотношений между участниками образовательного процесса, содержания образовательного процесса, целей и средств и т. д. – взращивается самоанализ и самооценка, ведущая к позитивному продвижению, к успеху, к достижениям, к рефлексии и, в конечном счете, к развитию субъектности);

5) учет ценностей и содержания культур различных народов в своей профессиональной деятельности;

6) меняется представление о развитии компетентности и компетенций как качеств активности личности, наделенной различными субъективными свойствами (у всех участников образовательного процесса) на основе выявления сущности и структуры проектирования.

Исходя из вышеназванных особенностей подвергается пересмотру отношение к обучающемуся как объекту педагогических воздействий, за ним закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни, обладающего уникальной индивидуальностью. Создание условий для развития и осознания студентом себя как субъекта, осознания субъектного опыта как участника субъект-субъектных отношений, субъекта общения, способности к диалогу, сотрудничества и личностно-индивидуальных способностей (при личностно ориентированном подходе), поликультурных способностей, знаний, ценностей является главной целью современного образования.

Интеграция педагогики и психологии позволяет активно исследовать и внедрять в образовательный процесс при комптентностном подходе новейшие механизмы развития личности: персонализации, самоидентификации, самоактуализации, самореализации, саморазвития, самоорганизации как процесс интериоризации (перевод внешних воздействий во внутренний план личности) как психологический метод развития личности. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании предполагает такую же интеграцию [13].

Важным фактором являются теоретические предпосылки личностно ориентированного образования в высшей школе, созданные русской классической педагогикой, которая стремилась привнести идеалы, традиции, духовность (в том числе и религию), ценности национальной культуры в образование, но при этом ненасильственным путем, где освоение и изучение культур, языков, истории и т. д., взаимоотношений на высоком уровне возможно только при формировании субъектной позиции обучающихся и самого педагога [4; 3, с. 124-127; 11; 5, с. 35-41].

Применение данной технологии деятельностного развития кооперации помогает в формировании у обучающихся лидерских качеств, учит работать в команде, в группе, в коллективе, учит способности завершать начатое дело, которое обязалась выполнить команда посредством взаимосогласованных целей и задач, взаимоотношений внутри команды командой и между командами. Например, группа обучающихся делится на несколько команд, в каждой команде по 4-6 человек, избираются эксперты в количестве 2-х человек, которые могут совещаться между собой при анализе и оценке работы групп и ведения занятия и одновременно отвечают за организацию и работу команд, выбор лидера команды, девиза. Совместно с педагогом определяется тема для обсуждения исходя из пройденного материала, в ходе занятия анализируется и оценивается работа лидеров и членов команд, определяется количество набранных командами баллов (вопросы, дополнения по содержанию обсуждаемой темы, знания категориального аппарата, научной литературы, авторов – исследователей в области данной науки, тестовый материал и т. д.). Выявляются лучшие команды при соблюдении установленных критерий оценок, требований к выполнению самостоятельной работы, анализируется и оценивается весь ход занятий, уровень полученных знаний, выполнения целей и задач, поставленных перед занятием (дисциплиной). Каждая команда обязана выбрать своего лидера – капитана команды, сообща во главе с лидером согласовывает название, девиз, определяет свои цели и задачи, планы действий, кроме тех целей и задач, которые ставятся перед всеми командами педагогом. Капитан команды внутри своей группы также организовывает работу по подготовке вопросов, дополнений и т. д., оценивает наиболее активных, отличившихся участников своей команды по балльной системе. В конце занятия лидерами и экспертами анализируются и оцениваются проделанная каждой командой работа, общие достижения, успехи. Экспертами подсчитывается и набранное командами число более активно участвовавших студентов с наиболее удачными вопросами и дополнениями, т. е. информацией, подводятся итоги и присуждаются места командам. Отдельно анализируется и оценивается работа каждого лидера команды: успешность в организации работы внутри своей команды, активизации ее работы, способность к диалогу, сотрудничеству, умение выявлять необходимый материал, сведения, информацию по теме самостоятельной работы. На основе разработанных критериев модульно-рейтинговой системы оценки анализируются и оцениваются выполненные отдельными студентами самостоятельные работы (доклады, выступления, информации). Широко используются взаимоанализ, взаимооценка, самоанализ и самооценка, что побуждает каждого к качественной подготовке информационного материала. Таким образом, формируются и лидерские качества у

студентов, и самостоятельность, и ответственность, и способность к самоорганизации, самоуправлению и самоанализу и самооценке своих достижений.

Кроме «межкомандной» работы в группе осуществляется и межгрупповая командная работа в форме дискуссий, олимпиад, конференций, лекций, деловой игры, где также выбираются капитаны команд, определяются цели, задачи, проект или план работы. В конце работы капитаны команд, эксперты, преподаватель анализируют, оценивают работу каждой команды, делают выводы о том, насколько проделанная работа показывает динамику развития каждой группы, команды, каждого члена команды. Если работа не успевает завершиться, то тема переходит на следующее занятие, таким образом, принцип непрерывности дает возможность завершить начатую работу на последующих занятиях, встречах [13].

Анализ показывает, что такая организация педагогом совместной учебной деятельности способствует повышению продуктивности при изучении той или иной дисциплины, темы, ситуации, сложной работы, развивает не только активность, но и субъект-субъектные отношения, сотрудничество, диалог, коммуникативные способности, конкурентоспособность в получении дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков внутри команды, формирует лидерские качества – ответственность за других и за себя, умение анализировать и оценивать других и себя с позиций аутопсихологической, акмеологической, андрагогической, поликультурной и т. д. компетентности.

Рассматриваемый механизм профессионально-деятельностного компонента в деятельности педагога показывает, что определяющим фактором становится способ самоорганизации при ситуации взаимопонимания и согласования мнений в промысливании и практическом воплощении того, что возможно, и того, что должно быть в конце учебы в вузе. В такой новой ситуации познание становится не только мышлением, а проектом конкретного дела, мостом к практическим преобразованиям познания. В свете этого становится важным включение в деятельность педагога практических действий и процесса проектирования (в нашем случае – спроектированная педагогом командная работа). Проектирование становится оформляющим способом деятельности, методом для выработки новых идей в образовании, способом, «инструментом» для инноваций.

В словаре С. И. Ожегова проектирование описывается как процесс закономерной, последовательной, непрерывной смены следующих друг за другом моментов развития чего-либо, ход развития какого-либо явления, последовательная смена состояний в развитии чего-нибудь [20; 18]. Проектирование также, на наш взгляд, создает возможность для переноса теоретических знаний на практику. Если командная форма работы выводит обучающихся на проект, то цель проектирования командной работы можно считать выполненной [8; 9]. В процессе индивидуального и коллективного проектирования каждая ступень «Ас – Ц – П – Р – Ад» предполагает неоднократное принятие решений каждым членом команды, выступает как последовательность принятия решений, в которой успешно реализуется потребность людей участвовать в этом действии до окончательного принятия решения [11].

Практика показывает, что именно в компетентностном подходе более удачной является технологизация высшего образовательного процесса, что реально помогает обучающимся понять, осмыслить, осознать необходимость измениться и внутренне и внешне по отношению к содержанию образования, к будущей профессии.

Для реализации компетентностного подхода исследователями предложены разные подходы и модели. П. К. Анохиным и В. Л. Шадриковым предлагается модель, построенная с позиций системного подхода. Переход к системной модели (квалификационной и компетентностной в их единстве) становится актуальным причине, поскольку меняются технологии, производство становится более гибким, требуется новый специалист, способный к активности, мобильности, самостоятельности в меняющихся условиях. Системообразующим фактором в этой модели выступает результат процесса обучения, тесно связанный с качеством образования. Модель выступает также системообразующим фактором для отбора содержания образования форм его реализации в учебном процессе (Е. Э. Смирнова) [22]. Таким образом, структура модели включает такие элементы, как объект усвоения в процессе подготовки, требования к личностным качествам будущего специалиста, требования к умениям, навыкам и способам деятельности специалиста. Овладение этими компетенциями – профессиональный признак технологичности будущего педагога.

По мнению Т. А. Жаворонковой [16, с. 6], на профессиональную деятельность влияет социальная направленность педагога, что проявляется в социальном типе мышления, профессиональных ценностных ориентациях, социально-психологической компетентности, коммуникативной культу-

ре. На профессиональную деятельность влияет и осмысление собственно профессиональной деятельности [20], овладение научно-педагогическими технологиями по формированию компетентности [8; 9], системное понимание всех проблем, связанных с деятельностью. Профессиональная компетентность педагога представляет собой качественную характеристику личности специалиста, включающую систему научно-теоретических знаний как в предметной области, так и в области педагогики и психологии. Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.) [22].

Соответственно, профессиональная компетентность педагога – это способность к эффективному осуществлению педагогической деятельности, ведущей к стабильным положительным результатам в воспитательно-образовательном процессе, с его дидактическими, коммуникативными и личностными качествами, способностью к развитию творческого потенциала и самоактуализации, ценностными ориентациями и умениями к организации обучения, воспитания и развития. Из этого следует, что профессиональную компетентность педагога можно разделить на два компонента: профессионально-деятельностный и индивидуально-личностный. Профессионально-деятельностный компонент можно представить системой профессиональных знаний, умений, навыков, а также педагогической деятельности и техники. Среди профессиональных умений педагога высшей школы выделяют проектировочные, конструктивные, информационные, организаторские, коммуникативные, исследовательские, воспитательные умения. В профессионально-деятельностный компонент входят способности педагога владеть научными и практическими знаниями в области своей специальности, а также педагогики, психологии, частных методик и др., постоянно интересуясь новыми научными достижениями в своей предметной области, смежных областях и в других необходимых науках, расширяя и углубляя свое научное мировоззрение, излагать материал доступно, логично, образно, применяя инновационные педагогические технологии, подходы, методы обучения, обогащать опыт профессии своим оригинальным творческим вкладом, владеть ораторским мастерством, искусством грамотной научной речи, непрерывно пополняя свой словарный и терминологический запас, объяснять любые явления, связанные со своей деятельностью, умение разобраться в любом нестандартном вопросе, относящемся к этой деятельности, объективно оценивать качество работы и ее последствия, мотивировать обучающихся, способствовать самостоятельному мышлению обучаемых, расширению и углублению их знаний и одновременно развитию практических навыков, владеть высокой производительностью в своей сфере, рационально и успешно осуществлять свою трудовую деятельность, проводить эксперименты, оценивать их результаты, используя современные технические средства, использовать современное оборудование, приборы, компьютерную технику в процессе профессионально-педагогической деятельности [15; 14, с. 38-45; 13, с. 328].

Следовательно, профессиональная компетентность нового педагога характеризуется постоянным стремлением к повышению качества своих знаний, умений и навыков, обогащению педагогической деятельности своим индивидуальным опытом и творческим вкладом. Психологической основой компетентности является желание регулярно развивать способности и готовность к непрерывному обучению. Только креативно мыслящий, прогнозирующий результаты своей работы и моделирующий и проектирующий образовательный процесс педагог способен вырастить высококвалифицированного востребованного нового специалиста в современном мире. Поэтому именно повышение компетентности и профессионализма педагога есть необходимое условие для эффективного и качественного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акбашева Р. Ш. Проектный подход к личностно ориентированному образованию. – Уфа, 1999. – 130 с.
2. Афанасьева А. Н. Болонский процесс в Германии // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5.
3. Ахмерова Н. М. Основные этические формы общения у башкир // Народная педагогика и современные проблемы воспитания и обучения : тр. Всерос. науч.-практ. конф.– Абакан, 1992. – С. 124-127.
4. Ахмерова Н. М. Этнокультурный подход к подготовке социального педагога в условиях Башкортостана : монография. – М. : МПГУ, 2003. – 132 с.
5. Ахмерова Н. М., Зиатдинова Ф. Н. Формы и методы гражданско-патриотического воспитания школьников // Актуальные проблемы преподавания социально-гуманитарных, естественно-научных и

технических дисциплин в условиях модернизации высшей школы : мат-лы Междунар. науч.-метод. конф. (4-5 апр. 2014 г., г. Уфа). – Уфа : Башкирский ГАУ, 2014. – С. 35-41.

6. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.

7. Батюкова З. И. Интеграция России в мировое образовательное пространство // Педагогика. – 1996. – №3. – С. 98-101.

8. Громыко Ю. В. Проектирование и программирование развития образования. – М. : Московская академия развития образования, 1996. – 545 с.

9. Громыко Ю. В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. – М. : Институт учебника Пайдейя, 1998. – 560 с.

10. Делор Ж. Образование – сокрытое сокровище // Университетская книга. – 1997. – № 4. – С. 37.

11. Зиатдинова Ф. Н. Актуализация поликультурного образования в современной школе : учеб. пособие. – Уфа : Вагант, 2010. – 124 с.

12. Зиатдинова Ф. Н. Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе : дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 183 с.

13. Зиатдинова Ф. Н., Мухамадеев И. Г. Психология и педагогика : учеб.-метод. пособие. – Уфа : БГАУ, 2013. – 328 с.

14. Зимняя И. А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. – М., Уфа, 2003. – С. 38-45.

15. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорения на иностранном языке : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

16. Кузьмина Н. В., Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография. – СПб. : Центр стратегических исследований, 2012. – 139 с.

17. Кульневич С. В. Педагогика личности от концепций до технологий : учеб.-практич. пособие для учителей и классных руководителей, студ., магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д. : Учитель, 2001. – 160 с.

18. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М. : Знание, 1996. – 312 с.

19. Митина В. С. Роль ЮНЕСКО в становлении и развитии национальных систем образования в развивающихся странах // Педагогика и народное образование за рубежом: экспресс-информация. – 1985. – Вып. 12 (108). – С. 12.

20. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : Технологии, 2003.

21. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов [Электронный ресурс] / Кафедра акмеологии РГПУ им. А. И. Герцена. – Режим доступа: http:akmeo.rus.net/index.php?id=119.

22. Смирнова Е. Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. – Ленинград : ЛГУ, 1977.

23. Хуторской А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». – М., 2002.

R E F E R E N C E S

1. Akbasheva R. Sh. Proektnyy podkhod k lichnostno orientirovannomu obrazovaniyu. – Ufa, 1999. – 130 s.

2. Afanas'eva A. N. Bolonskiy protsess v Germanii // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. – №5.

3. Akhmerova N. M. Osnovnye eticheskie formy obshcheniya u bashkir // Narodnaya pedagogika i sovremennye problemy vospitaniya i obucheniya : tr. Vseros. nauch.-prakt. konf.– Abakan, 1992. – S. 124-127.

4. Akhmerova N. M. Etnokul'turnyy podkhod k podgotovke sotsial'nogo pedagoga v usloviyakh Bashkortostana : monografiya. – M. : MPGU, 2003. – 132 s.

5. Akhmerova N. M., Ziatdinova F. N. Formy i metody grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov // Aktual'nye problemy prepodavaniya sotsial'no-gumanitarnykh, estestvenno-nauchnykh i tekhnicheskikh distsiplin v usloviyakh modernizatsii vysshey shkoly : mat-ly Mezhdunar. nauch.-metod. konf. (4-5 apr. 2014 g., g. Ufa). – Ufa : Bashkirskiy GAU, 2014. – S. 35-41.

6. Baydenko V. I. Kompetentsii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podkhoda) // Vyssh. obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 11. – S. 3-13.

7. Batyukova Z. I. Integratsiya Rossii v mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo // Pedagogika. – 1996. – №3. – S. 98-101.

8. Gromyko Yu. V. Proektirovanie i programmirovanie razvitiya obrazovaniya. – M. : Moskovskaya akademiya razvitiya obrazovaniya, 1996. – 545 s.

9. Gromyko Yu. V. Proektnoe soznanie: Rukovodstvo po programmirovaniyu i proektirovaniyu v obrazovanii dlya sistem strategicheskogo upravleniya. – M. : Institut uchebnika Paydeyya, 1998. – 560 s.

10. Delor Zh. Obrazovanie – sokrytoe sokrovishche // Universitetskaya kniga. – 1997. – № 4. – S. 37.

11. Ziatdinova F. N. Aktualizatsiya polikul'turnogo obrazovaniya v sovremennoy shkole : ucheb. posobie. – Ufa : Vagant, 2010. – 124 s.

12. Ziatdinova F. N. Polikul'turnoe obrazovanie uchashchikhsya mladshikh klassov v natsional'noy shkole : dis. ... kand. ped. nauk. – Izhevsk, 2006. – 183 s.

13. Ziatdinova F. N., Mukhamadeev I. G. Psikhologiya i pedagogika : ucheb.-metod. posobie. – Ufa : BGAU, 2013. – 328 s.

14. Zimnyaya I. A. Kompetentnost' cheloveka – novoe kachestvo rezul'tata obrazovaniya // Problemy kachestva obrazovaniya. – M., Ufa, 2003. – S. 38-45.

15. Zimnyaya I. A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniya na inostrannom yazyke : kn. dlya uchitelya. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 160 s.

16. Kuz'mina N. V., Sof'ina V. N. Akmeologicheskaya kontseptsiya razvitiya professional'noy kompetentnosti v vuze : monografiya. – SPb. : Tsentr strategicheskikh issledovaniy, 2012. – 139 s.

17. Kul'nevich S. V. Pedagogika lichnosti ot kontseptsiy do tekhnologiy : ucheb.-praktich. posobie dlya uchiteley i klassnykh rukovoditeley, stud., magistrantov i aspirantov ped. ucheb. zavedeniy, slushateley IPK. – Rostov n/D. : Uchitel', 2001. – 160 s.

18. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. – M. : Znanie, 1996. – 312 s.

19. Mitina V. S. Rol' YuNESKO v stanovlenii i razvitii natsional'nykh sistem obrazovaniya v razvivayushchikhsya stranakh // Pedagogika i narodnoe obrazovanie za rubezhom: ekspress-informatsiya. – 1985. – Vyp. 12 (108). – S. 12.

20. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. – M. : Tekhnologii, 2003.

21. Pervutinskiy V. G. Sovremennye podkhody k razvitiyu professional'noy kompetentnosti studentov [Elektronnyy resurs] / Kafedra akmeologii RGPU im. A. I. Gertsena. – Rezhim dostupa: http:akmeo.rus.net/index.php?id=119.

22. Smirnova E. E. Puti formirovaniya modeli spetsialista s vysshim obrazovaniem. – Leningrad : LGU, 1977.

23. Khutorskoy A. V. Obshchepredmetnoe soderzhanie obrazovatel'nykh standartov. Proekt «Standart obshchego obrazovaniya». – M., 2002.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. М. Аминов.