

## **МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СФЕРЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ УЧАЩЕГОСЯ**

В статье раскрывается сущность профессиональной компетенции, освещается проблема выявления данного вида компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей, их иерархической соподчиненности; обосновываются группы (кластеры) компетенций, представляющих в совокупности системную профессиональную компетенцию будущего педагога в сфере взаимодействия с семьей учащегося как цель и результат процесса обучения.

В последнее время наметилась тенденция актуализации внимания ученых, практиков к проблеме взаимодействия школы и семьи как ведущего фактора педагогизации семейной среды. Тем не менее, в этой области остается ряд нерешенных проблем: не уменьшается количество неблагополучных семей; выявлена незаинтересованность многих родителей в партнерских отношениях со школой; наблюдается недостаточная подготовленность будущих педагогов, выполняющих функцию классного руководителя, к проектированию взаимодействия с семьей на основе партнерства, сотрудничества. Все это остро ставит вопрос о повышении качества вузовской подготовки педагогов к взаимодействию с семьей, способных оказать ей помощь, поддержку.

Развитие стратегий профессионального образования в современной социокультурной ситуации обуславливает обновление образовательных парадигм, которые базируются на том или ином подходе (совокупности подходов с учетом принципа комплементарности). Одним из них является компетентностный подход, направленный на достижение основной цели обучения – «личностное самоопределение и профессиональную компетенцию специалиста» [1, с. 52]. Данная траектория обучения нацеливает на повышение его качества, результативности за счет инновационных процессов, занимающих значительное место в исследованиях отечественных ученых (В.В. Буткевич, Н.Г. Еленский, В.А. Капранова, Н.И. Мицкевич, Б.В. Пальчевский, А.Н. Сендер, И.И. Цыркун и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что ведущей категорией компетентностного подхода большинство исследователей считает компетенцию, которая обладает «собственным генезисом и собственными целевыми установками» [2, с. 23]. Что касается профессиональной компетенции, то в экспликации ее сущности авторы акцентируют внимание на знаниях, умениях, практическом опыте как составляющих данного феномена.

В 2005–2009 г.г. нами осуществлялось исследование по проблеме компетентностно ориентированного обучения взаимодействию с семьей учащегося студентов педагогических специальностей. На констатирующем этапе эксперимента было задействовано 400 студентов вузов республики, на формирующем – 180 студентов биологического, психолого-педагогического факультетов, факультета иностранных языков БрГУ имени А.С. Пушкина.

Поскольку педагогическое взаимодействие с семьей – это системное образование, то, на наш взгляд, целесообразна характеристика профессиональной подготовки выпускника вуза с позиций овладения им системной профессиональной компетенцией в данном виде деятельности. С учетом определений профессио-

нальной компетенции, представленных в работах О.Л. Жук, В.М. Полонского и др., системная профессиональная компетенция в сфере педагогического взаимодействия с семьей понимается нами как совокупность компетенций, объединенных в группы и представляющих собой обобщенные знания, умения и практический опыт. В изучении характеризуемой компетенции мы руководствовались положениями общей теории систем (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.Б. Блауберг, В.Н. Садовский, А.И. Уемов, Э.Г. Юдин и др.), основополагающими позициями ученых во взглядах на сущность системного подхода к тем или иным явлениям, процессам (М.С. Каган, А.П. Лобанов, Б.Ф. Ломов и др.). По отношению к педагогическому процессу принцип системности анализировался на основе работ В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.М. Поташника и др., а применительно к процессу обучения в высшей школе учитывались позиции отечественных ученых (А.И. Жук, О.Л. Жук, И.И. Казимирская, Н.И. Мицкевич, Н.К. Степаненков, В.П. Тарантей, И.Ф. Харламов, И.И. Цыркун, В.Т. Чепиков, В.В. Чечет и др.).

Один из важных вопросов исследования состоял в определении назначения системной профессиональной компетенции в модели будущего специалиста.

В области высшего педагогического образования, как правило, различают две основные модели (с учетом их вариативности): модель специалиста и модель подготовки специалиста, последняя из которых создается с целью эффективной организации процесса обучения. Как отмечает Л.М. Митина, «дидактическая модель традиционно трактуется как совокупность форм, методов и средств обучения, связанных с достижением определенных целей» [3, с. 7]. Но дидактическая модель, равно как и компетентностно-дидактическая, не может быть построена без модели специалиста, которая является основанием первой.

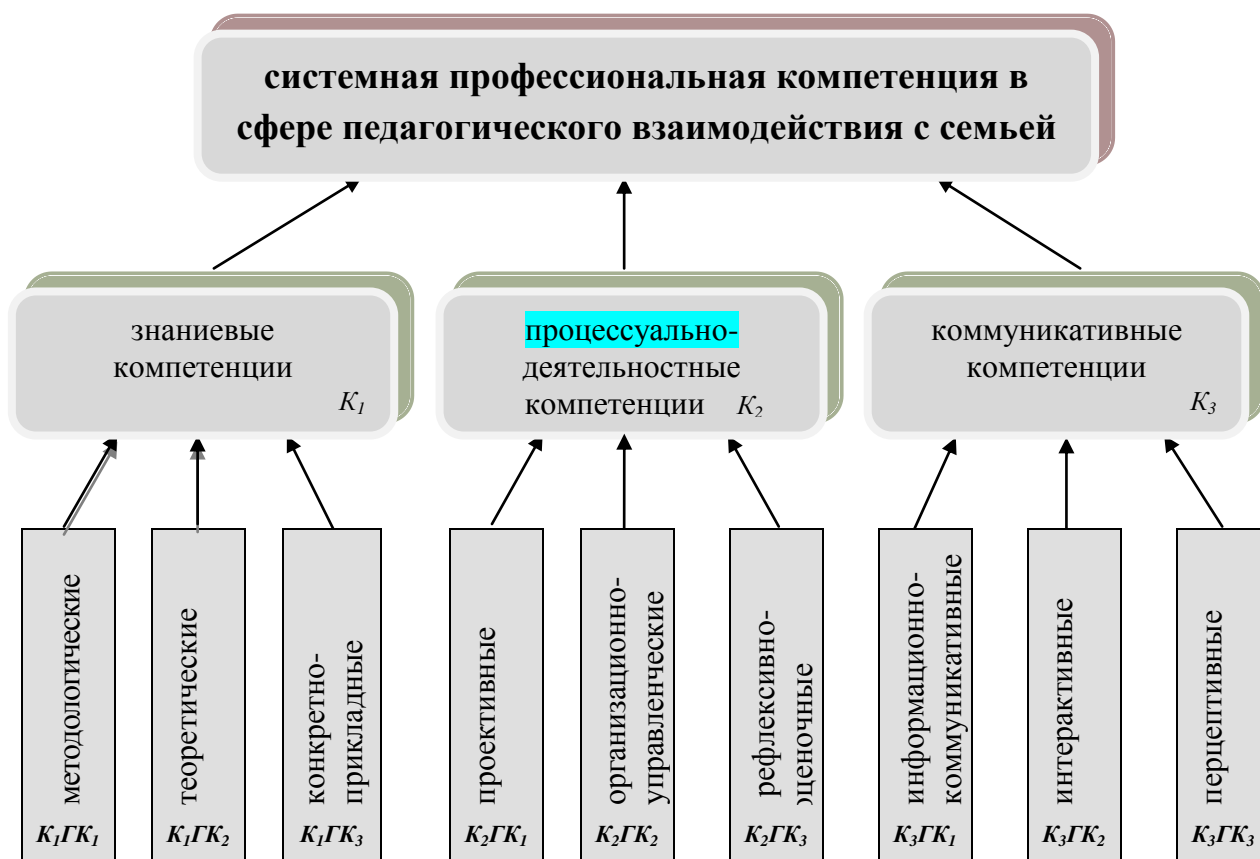
Анализ точек зрения ученых (В.Е. Анисимов, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.), раскрывающих сущность модели специалиста, свидетельствует о двух ее вариантах: 1) модель деятельности специалиста; 2) модель личности специалиста. А.К. Маркова на основе анализа психолого-педагогической литературы отмечает, что в первую может входить описание вида профессиональной деятельности, сферы и структуры профессиональной деятельности, способов их решения, в том числе типовые профессиональные задачи и функции, профессиональные затруднения, типичные учреждения и рабочие места. Вторая модель (личности специалиста) включает совокупность необходимых качеств, позволяющих успешно справляться с возникающими задачами в профессиональной деятельности [4].

Таким образом, если при построении модели специалиста системообразующим фактором выступает его образовательный результат, то возникает вопрос, какими «идентификаторами» (Л.С. Лисицына) его обозначить? Если данный результат выражен профессиональными компетенциями, то, как свидетельствует наша опытно-экспериментальная работа, в модели специалиста особенно затруднена конкретизация данных компетенций в связи с широким диапазоном функций педагогической деятельности, ее направлений (дидактический аспект, воспитательный, взаимодействие с семьей учащегося и др.). Из-за недостаточности исследований, направленных на определение, реализацию профессиональных компетенций педагога в конкретных видах его деятельности, осложняется построение компетентностной модели специалиста, основанной на характеристике его деятельности.

При разработке состава профессиональных компетенций, их видов, представляющих в совокупности системную профессиональную компетенцию в сфере педагогического взаимодействия с семьей, мы руководствовались рекомендациями ученых (В.И. Байденко, С. Уиддет, С. Холлифорд и др.), которые считают, что для эффективного использования компетенций при составлении модели важно: избегать неясности в их определении; структурировать компетенции так, чтобы было легче их использовать; знать технику применения компетенции в работе; составлять компетенции в соответствии со стандартами качества [5, с. 2].

В определении состава компетенций важно избегать субъективизма. Это обеспечивалось нами за счет включения в фокус-группу (эксперты-оценщики) представителей различных категорий: выпускники, педагоги, преподаватели вуза. Оценивался состав (перечень) профессиональных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей, который определен нами на основе: теоретических источников; собственной опытно-экспериментальной работы; потребностей практики.

Анализ полученных данных позволил выделить кластеры профессиональных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей, их состав, соподчиненность, что представлено в модели, имеющей иерархическую структуру (рис 1).



К – кластер компетенций; ГК – группа компетенций

Рисунок 1 – Модель профессиональных компетенций выпускника вуза в сфере педагогического взаимодействия с семьей

Как видно из рисунка 1, в модели представлен набор компетенций с уровневый составом. Но компетенции имеют особенность к детализации, то есть, как отмечают ученые (В.И. Байденко, С. Уиддет, С. Холлифорд), к уточнению харак-

теристик действий (деятельности) специалиста, которые способствуют достижению поставленных целей в определенном виде деятельности, и, в свою очередь, приводят к декомпозиции (расчленение сложного целого на более простые составляющие) результата обучения [5; 6].

Практическая реализация модели определяет набор ее деталей (цель, задачи, результат и др.). Чем больше практическая ориентированность модели, тем больше детализация компетенций от уровня к уровню.

С одной стороны, кластер – это «набор тесно связанных между собой компетенций» [5, с. 3], а с другой – результат поиска, который определен целью исследования по соответствующему виду деятельности будущего педагога и представляет собой цель и результат процесса обучения, в частности по направлению «педагогическое взаимодействие с семьей».

Как показывает практика, одним из сложных вопросов в реализации компетентностного подхода к обучению в высшей школе, особенно на эмпирическом уровне, является разработка состава (перечня) профессиональных компетенций, их иерархии по тем или иным направлениям деятельности будущего педагога.

Как уже отмечалось, образовательный результат выпускника вуза в сфере педагогического взаимодействия с семьей выражен нами системной профессиональной компетенцией. Но для любой из систем характерно как объединение частей в целое, так и их разъединение с целью изучения, детальной конкретизации. С учетом этого на основе принципа (метода) кластеризации выделены три кластера профессиональных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей:

знаниевые (методологические, теоретические, конкретно-прикладные);

процессуально-деятельностные (проективные, организационно-управленческие, рефлексивно-оценочные);

коммуникативные (информационно-коммуникативные, интерактивные, перцептивные).

Поскольку одной из составляющих системной профессиональной компетенции являются знаниевые компетенции, то важно понимание исследователем того, какая роль, значение отводится им в составе данной категории. Как свидетельствует анализ знаниевых компетенций, с одной стороны, основой их является знание, которое трактуется в словарях как сведения, осведомленность в какой-либо области. С другой стороны, знаниевая компетенция, по мнению ученых, характеризует и «те знания о предмете (понятия, термины, теоремы, модели, методы, технологии и т.п.), изучение которых необходимо для выработки интеллектуальных навыков, связанных с приобретением, анализом, оцениванием этих знаний, а также синтезом на их основе новых знаний» [6, с. 27]. Из этого следует, что владение знаниевыми компетенциями предполагает включенность субъекта в такие процессы, как ориентация, осмысление, осознание, понимание, интерпретация и т.п., что создает возможность использовать в профессиональной деятельности не только соответствующие понятия, теории, но и «скрытые знания», которые с точки зрения Ю.Г. Татура, приобретаются в процессе опыта. И если знания – это ответ на вопрос «Что?», то владение педагогом знаниевыми компетенциями характеризуется пониманием ее использования («Почему?», «Для чего?», «Где?» и др.). То есть в рамках компетентностного обучения «знания носят практико ори-

ентированный характер, межпредметный, усваивается не «готовое» знание, а его логика и способы происхождения» [7, с. 44], а также понимание того, в какой области это знание будет применяться, каким образом, с учетом освоенных способов употребления, при чем речь идет не о разрозненных, а о системных знаниях, что представлено на рис. 2



**Рисунок 2 – Кластер знаниевых компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей**

Дальнейший анализ «цепочки» в структуре профессиональной компетенции приводит к необходимости объяснения феномена «практический опыт», который является ее основой, причем опыт понимается не как знание, способы деятельности в той или иной предметной сфере, а, по мнению В.В. Серикова, как целостная структура, овладевая которой «человек получает не только ориентировку в мире, но и реальный опыт поведения в нем», потому что «знание может находиться на уровне сведений, представлений, а опыт – это в высокой степени конкретное знание, неразрывно связанное с практическими действиями» [8, с. 164–165].

Важно учитывать, что педагогический опыт не может развиваться вне деятельности, которая является формой его реализации, основой совершенствования. Поэтому дальнейший анализ совокупности «знания – опыт» приводит к действию (группе действий), которое при соответствующих условиях превращается в умение, занимающее в практическом опыте, в том числе и в сфере педагогического взаимодействия с семьей, доминирующую роль.

Качественная характеристика умений определяется условиями обучения, которые создают своеобразную сферу отношений, существующую между знанием и действием в человеческой практике. Данные отношения, по мнению В.В. Леднева,

Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова, и есть компетенция. С учетом вышеизложенного о действии как основной единице деятельности, особенностей ее направленности, в сфере педагогического взаимодействия с семьей нами выделен кластер процессуально-деятельностных профессиональных компетенций, в основе которых – умения педагога (рис 3.)



Рисунок 3 – Кластер процессуально-деятельностных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей

К специфической, на наш взгляд, группе профессиональных компетенций следует отнести «коммуникативные», производные от общего термина «коммуникация» (лат. *communicato* – общение, сообщение; *communico* – общаюсь). В науке трактуются как надпрофессиональные (универсальные, ключевые) компетенции. Но при этом важно понимание того, что взаимодействие педагога с родителями – это их совместная деятельность, пронизанная общением. В данном процессе коммуникативные задачи становятся педагогическими, что позволило исследователям (И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев и др.) обратить особое внимание на такой вид общения, как педагогическое. Для него, как и других видов общения, характерны такие стороны: коммуникативная (обмен информацией), интерактивная (обмен действиями), перцептивная (восприятие человека человеком). Это ставит будущего педагога перед необходимостью овладения соответствующими умениями в общении. С учетом этого нами разработан кластер коммуникативных компетенций (рис 4.).



**Рисунок 4 – Кластер коммуникативных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей**

Как видно на рисунках (2; 3; 4), в кластерах представлены группы профессиональных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей. Каждая из компетенций (или их группа) – это ожидания студента в обозначенной нами сфере деятельности, то есть конкретные результаты обучения, которые можно достигнуть, диагностировать, корректировать.

Описание ожиданий (студента, преподавателя) с помощью идентификаторов, сформулированных на языке результатов обучения (РО), по мнению Л.С. Лисицыной, – это преодоление разрыва между его результатом и современными требованиями практики, при этом РО – «не простая совокупность компетенций, а шире: синтез (соединение) на практике освоенных компетенций» [6, с. 14–15, с. 19].

Конкретизация текущего или конечного образовательного результата студента позволяет преподавателю влиять на учебный процесс с позиций его качества, а будущему педагогу – самоорганизовываться для решения конкретных учебно-профессиональных целей-задач, которые являются гарантией его качественной подготовки как компетентного специалиста. Поэтому правомерно рассмотрение отдельными учеными (Н.И. Мицкевич, А.И. Субетто) компетенции или компетентности как подкачества в системе потенциального качества обучающегося.

Профессиональная деятельность педагога всегда предполагает владение соответствующими компетенциями, освоение которых может быть представлено различными уровнями – от минимального до высокого, которые характеризуют тенденцию в развитии данных компетенций студентов вуза на разных этапах обучения. Освоение студентами системной профессиональной компетенцией в сфере педагогического взаимодействия с семьей, представленной нами в совокупном единстве тремя кластерами компетенций, можно сказать, композициями (знаниевые, процессуально-деятельностные, коммуникативные), осуществлялось в процессе учебно-профессиональной деятельности на основе принципов: аккумулятивности

(собираение, добавление, накопление знаний и умений), вариативности (репродуктивность, рациональность, оптимальность и др.), равномерности (неравномерности) в продвижении к цели, объективности оценивания при переходе студента с одного уровня на другой.

Таким образом, многие отечественные исследователи (Н.В. Дроздова, А.И. Жук, О.Л. Жук, И.И. Казимирская, А.П. Лобанов, А.В. Макаров, В.П. Тарантей, А.В. Торхова, В.Т. Федин и др.) модернизацию вузовского образования связывают с компетентностным подходом [9; 10; 11], общая целезаданность которого – практико ориентированная направленность обучения, описание образовательного результата выпускника категориями «компетенция», «компетентность». Результаты проведенного нами исследования позволяют обратить внимание на определенные аспекты компетентностно ориентированного обучения студентов вуза педагогическому взаимодействию с семьей.

Категория «компетенция» отражает потенциальные возможности будущего педагога. Если придерживаться определения, то это «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы» (В.М. Полонский). Что касается компетентности, то это интегративное качество личности, становление которого осуществляется в процессе профессиональной деятельности. В связи с этим для описания цели обучения, достижений студента в сфере педагогического взаимодействия с семьей главной категорией нами принята профессиональная компетенция (компетенции).

Исходя из структуры профессиональной компетенции, а также из структуры педагогического взаимодействия с семьей, осуществляемого в таких формах, как совместная деятельность, общение (специфический вид деятельности), нами выделены виды профессиональных компетенций: знаниевые, процессуально-деятельностные, коммуникативные, которые в совокупности представляют системную профессиональную компетенцию выпускника в сфере педагогического взаимодействия с семьей.

Способность компетенций к детализации, то есть «вложению» одной в другую, позволяет конкретизировать действия будущего педагога в сфере педагогического взаимодействия с семьей до того уровня, который необходим для четкого определения цели, результата обучения, его задач по предмету, разделу, теме и т.п. относительно данного вида деятельности. С этой целью эффективно использование «дескрипторов» (С.Уиддет, С. Холлифорд) или «идентификаторов» (Л.С. Лисицына), которые описывают не только действия (деятельность) студента в процессе профессиональной деятельности по направлению «педагогическое взаимодействие с семьей», но и являются показателями уровня данного взаимодействия. Подобная конкретизация системной профессиональной компетенции в сфере взаимодействия с семьей позволила определить состав входящих в нее компетенций, их соподчиненность, что представлено нами в модели. Данная модель может быть использована при составлении компетентностной модели специалиста (педагога), в которой за основу взята характеристика его деятельности, в частности по направлению «педагогическое взаимодействие с семьей».

Достижение определенного уровня в развитии профессиональных компетенций выпускника вуза в сфере педагогического взаимодействия с семьей возможно, если на



протяжении всего периода обучения студенты включены в учебно-профессиональную деятельность. Этому способствует соблюдение ряда педагогических условий (требований), а именно: проектирование содержания обучения на интегративной основе, реализация профессионально ориентированных технологий в учебном процессе, диагностическое сопровождение развития профессиональных компетенций в сфере педагогического взаимодействия с семьей и его научно-методическое обеспечение, которое представлено нами такими пособиями, как «Основы педагогического взаимодействия школы и семьи» (Брест, 2007), «Педагогическая практика студентов. Взаимодействие с семьей учащегося» (Брест, 2007), «Педагогика семьи» (Брест, 2008).

#### Список использованных источников

1. Сахарова, Н.С. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.С. Сахарова // Вестник ОГУ. – 1999. – №3. – С. 51–58.
2. Субетто, А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб. – М. : Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
3. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320с.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма./ А.К. Маркова. –М.: Международный гуманитарный фонд, 1996. – 262с.
5. Уиддет, С. Руководство по компетенциям / С. Уиддет, С. Холлифорд ; пер. с англ. – М. : НИРРО, 2003. – 224 с.
6. Лисицына, Л.С. Теория и практика компетентностного обучения и аттестаций на основе сетевых информационных систем / Л.С. Лисицына. – СПб. : СПбГУ ИТМО, 2006. – 147 с.
7. Жук, О.Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О.Л. Жук //Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12. – С. 41–48.
8. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
9. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск : РИВШ, 2007. –100 с.
10. Макаров, А. В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А. В. Макаров. – Минск : РИВШ, 2005. – 82 с.
11. Федин, В.Т. Диагностирование компетенций выпускников вузов : учеб.-метод. пособие / В.Т. Федин; под. ред. А.В. Макарова. – Минск : РИВШ, 2008. – 100 с.