

технологических компетентностей показал только 91 студент.

Итак, в ходе эксперимента мы получили результаты, которые позволяют утверждать о значительном повышении эффективности процесса обучения в техническом вузе при использовании указанных педагогических условий. При внедрении в полном объеме комплексной модели и педагогических условий за последние пять лет повысились качество обучения, результаты в области формирования информационно-технологических компетентностей, уровень обученности студентов на основе

постоянно развивающейся обучаемости, снизился уровень тревожности при резком повышении учебной мотивации.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что динамические процессы в обществе, предъявляя новые требования к развитию высшего образования, определяют необходимость реконструкции и современной *дидактической системы в целом*, в частности – внедрения новой модели процесса обучения в техническом вузе, направленной на повышение его эффективности.

Поступила в редакцию 16.06.2008

Литература

1. Балыхин Г.А. Управление развитием образования: Орг.-экон. аспект. М., 2003.
2. Карякин Ю.В. Автоматизированное управление познавательной деятельностью студентов: Дисс. ... канд. тех. наук. Томск, 1991.
3. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем. М., 2003.
4. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. М., 1999.

УДК 378

О.Л. Осадчук

РЕГУЛЯТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Омский государственный педагогический университет

Актуальная потребность соответствия состояния российского образования требованиям мирового сообщества обуславливает необходимость использования компетентностного подхода в подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования. В связи с этим особое значение придается осуществлению последовательных мер, направленных на переход к компетентностной модели профессиональной подготовки.

С точки зрения компетентностного подхода как системной концепции описания образованности человека, содержание образования – это система образовательных компетенций. Раскрывая смысл категории «компетенция», И.А. Зимняя соотносит ее с категорией «компетентность»: «*компетенции* – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования, которые затем выявляются в *компетентностях* человека как актуальных, деятельностных проявлений» [1, с. 22].

В настоящее время компетенции находятся в центре деятельности по реформированию высшего образования, обеспечивая новые подходы к обеспечению и оцениванию его качества. Разрабатывая концепцию качества образования, А.И. Субетто определяет компетенцию как подкачество в системе потенциального качества выпускника вуза и предлагает новую оце-

ночную культуру, которая предполагает переход от оценки знаний к оцениванию компетенций [2].

В компетентностной характеристике выпускника учреждения высшего профессионального образования *компетенции, отражая в системном и целостном виде образ результата образования, выступают нормами качества его подготовки*. Результаты образования проявляются в готовности выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции.

Выступая новообразованием в структуре качества выпускника, компетенции формируются в рамках образовательной программы, выступающей проектом образовательного процесса в вузе, реализация которого обеспечивает достижение основных заявленных целей образования по данному направлению и уровню профессиональной подготовки за образовательный цикл. Как считают участники проекта TUNING, *идентификация компетенций* повышает качество образовательных программ с точки зрения их фокусированности, прозрачности целей, процессов и результатов [3].

Разработка компетентностной характеристики выпускника педагогического вуза требует выявления номенклатуры сравнимых и совместимых компетенций. Определение перечня компетенций бу-

душего педагога представляет собой достаточно трудную и неоднозначно решаемую научно-практическую проблему. Психолого-педагогические исследования педагогической деятельности свидетельствуют о том, что она имеет достаточно сложную структуру и требует не только профессиональных знаний и умений, но и определенных качеств и свойств личности педагога.

Поскольку в проектах государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения компетенции отражены в классификации, представленной в проекте TUNING [3], то при разработке компетентностной характеристики выпускника педагогического вуза мы считаем необходимым воспользоваться данной классификацией. В соответствии с этим компетенции будущего педагога следует дифференцировать на две совокупности:

1) *универсальные* – компетенции, обеспечивающие адекватное проявление социальной жизни человека в изменяющемся современном обществе;

2) *специальные* – компетенции, относящиеся к профессиональной области.

Универсальные компетенции могут быть разбиты на три группы: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные компетенции обеспечивают формирование у человека способности и готовности к самостоятельной деятельности как в профессиональном плане, так и в личной и общественной жизни.

Межличностные компетенции выступают способом реализации индивидом различных социальных позиций, значимых для каждого современного человека.

Системные компетенции позволяют человеку видеть части целого в их связи и единстве и планировать и осуществлять преобразование систем с целью их улучшения.

В группу специальных компетенций могут быть включены общепрофессиональные и профильно-специализированные компетенции.

Общепрофессиональные компетенции предполагают свободную ориентацию человека в широком круге вопросов, связанных с психологическими, правовыми, экономическими и другими аспектами педагогической профессии.

Профильно-специализированные компетенции касаются осваиваемой предметной профессиональной педагогической области.

Очевидно, что выбор компетенций, заслуживающих введения в компетентностную характеристику выпускника педагогического вуза, является спорным. Мы полагаем, что компетентностная характеристика педагога как система его компетенций должна включать регулятивную компетенцию.

Теоретической основой обоснования необходимости введения регулятивной компетенции педагога являются существующие в науке представления о саморегуляции произвольной активности человека. Как указывает О.А. Конопкин, место и роль саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. От степени совершенства процессов саморегуляции зависят успешность, надежность, продуктивность, конечный исход любого акта произвольной активности человека. Под *саморегуляцией* произвольной активности человека им понимается системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей [4].

Саморегуляция в настоящее время рассматривается исследователями как профессионально необходимое качество педагога [5], фактор повышения педагогической культуры [6], определяющее условие его профессионального мастерства [7].

Ряд исследователей признает, что содержание профессиональной компетентности педагога может быть представлено ее регулятивной составляющей. Так, И.А. Зимняя включает в группу компетенций специалиста, относящихся к человеку как личности, субъекту деятельности и общения, компетенцию саморегулирования [1]. По мнению В.Н. Введенского, регулятивная компетентность характеризует наличие у педагога умений управлять собственным поведением и деятельностью и включает целеполагание, планирование, мобилизацию, устойчивую активность, оценку результатов, рефлексии, нравственные ценности [8].

Опора на определения компетенции и компетентности, а также саморегуляции позволяет дать определение понятий «регулятивная компетенция педагога» и «регулятивная компетентность педагога». Под *регулятивной компетенцией* педагога нами понимается его интегральное профессионально-личностное качество, обеспечивающее его общую способность к саморегуляции, а под *регулятивной компетентностью* – характеристику степени проявления педагогом регулятивной компетенции.

Важным вопросом является идентификация регулятивной компетенции педагога. Нам представляется, что поскольку регулятивная компетенция выступает инструментом переноса статических теоретических знаний педагога в гибкие, оперативные формы практического действия, можно предположить, что она *входит в число универсальных инструментальных компетенций*. Регулятивная ком-

петенция непосредственно связана с развитием у педагога способности к анализу и синтезу, организации и планированию, решению проблем и принятию решений.

Определение и идентификация регулятивной компетенции педагога дают возможность подойти к ее моделированию – построению логической системы, определенным образом воссоздающей исследуемый объект в его качественном своеобразии. В TUNING-проекте понятие компетенции включает: знание и понимание, знание как действовать, знание как быть [3]. Другими словами, компетенция включает в себя не только когнитивную и операционно-технологическую, но и мотивационную, этическую, поведенческую составляющие [9]. Поэтому, по нашему мнению, регулятивная компетенция педагога в ее модельном представлении может включать три основных структурных компонента: когнитивный, инструментальный и ценностный. Функции данных компонентов указаны в их названии.

В *когнитивном компоненте* регулятивной компетенции педагога преломляется первичное значение компетенции как осведомленности. Когнитивный компонент выступает познавательной базой регулятивной компетенции педагога. Он отражает совокупность его регулятивных знаний.

Инструментальный компонент регулятивной компетенции педагога функционирует в виде регулятивных умений и навыков, необходимых педагогу для осуществления регуляторных процессов. Данный компонент обеспечивает действенность регулятивной компетенции, т.е. оперативное применение регулятивных знаний к конкретным ситуациям.

Ценностный компонент регулятивной компетенции педагога выполняет общую системообразующую функцию – задает индивидуальную траекторию регулятивной компетенции. Его составляют регулятивные образования личности педагога – мотивы, потребности, ценностные установки, интересы как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими и в социальном контексте.

Опора на представления О.А. Конопкина о функциональной структуре процесса саморегуляции, представленной принятой субъектом целью деятельности, субъективной моделью значимых условий, программой исполнительских действий, субъективными критериями достижения цели, контролем и оценкой результатов, решениями о коррекции системы саморегулирования [4], дает возможность фиксировать содержательное наполнение компонентов регулятивной компетенции педагога.

Когнитивный компонент. Педагог знает:

- роль саморегуляции в обеспечении успешности различных видов активности;
- возможности саморегуляции;

- типичные ситуации в профессиональной, личной и общественной жизни, требующие саморегуляции;
- объекты, детерминанты и механизмы саморегуляции;
- способы, методы, приемы саморегуляции;
- критерии эффективности саморегуляции;
- методы контроля эффективности саморегуляции;
- собственный индивидуальный стиль саморегуляции и др.

Инструментальный компонент. Педагог умеет:

- выделять в профессиональной, личной и общественной жизни проблемы;
- описывать и анализировать проблемы;
- адекватно оценивать значимость и сложность выделяемых проблем;
- определять и формулировать стратегические и тактические цели, соподчинять их;
- ставить реальные, достижимые цели;
- приводить цели в соответствие с требованиями ситуации;
- разрабатывать пути и способы достижения целей;
- анализировать условия достижения целей;
- переводить цели в задачи;
- осуществлять выбор наиболее эффективных средств и способов достижения целей;
- производить оценку средств и способов достижения целей;
- определять критерии успешности достижения целей;
- объективно оценивать собственные возможности при решении разного рода задач;
- планировать, моделировать, программировать деятельность;
- владеть алгоритмами решения задач;
- принимать решения о необходимых действиях;
- осознавать собственные желания и соотносить их с поставленными целями;
- организовывать и упорядочивать деятельность;
- соотносить действия с имеющимся эталоном;
- осуществлять самоконтроль собственных действий и взаимодействия с окружающими в ходе решения поставленных задач;
- удерживать цели в поле своего сознания до момента их достижения;
- проявлять волевое усилие;
- стимулировать собственную активность по достижению целей;
- использовать конструктивные способы реагирования на внутренние и внешние препятствия;
- мобилизовать внутренние ресурсы для разрешения затруднений;
- преодолевать аффективное напряжение, возникающее в процессе деятельности;

- самостоятельного «извлекать» личностно значимый опыт из процесса преодоления трудностей;
- обнаруживать ошибки и устранять их;
- сопоставлять промежуточные результаты с ожидаемыми результатами достижения цели;
- осуществлять анализ достижения поставленных целей, подводить итоги, оценивать результаты деятельности;
- проводить рефлексию собственных внутренних состояний;
- адекватно реагировать на изменение ситуации путем перестройки сложившихся алгоритмов деятельности и др.

Ценностный компонент. Педагогу присущи:

- осмысление ценности регулятивной компетенции;
- актуализированные мотивы формирования умений и навыков саморегуляции;
- осознание своей профессиональной и жизненной позиции;
- позиция субъекта деятельности и собственно-го развития;
- позитивное отношение к своему будущему;
- ориентация на достижение успеха в деятельности;

- сложившаяся система внутренних требований к себе и окружающему миру;
- положительное отношение к окружающему;
- положительное самоотношение;
- адекватная самооценка и уровень притязаний;
- стремление к максимальному использованию своих регулятивных возможностей;
- критичность мышления;
- интеллектуальная и личностная рефлексия;
- наличие таких личностных свойств, как самостоятельность, целеустремленность, ответственность, инициативность, организованность и др.

Мы считаем, что природа регулятивной компетенции такова, что она хотя и является продуктом обучения в вузе, но не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития педагога, причем не столько «технологического», сколько личностного роста, сознательного самосовершенствования, работы над собой, изучения своих индивидуальных возможностей, развития внутренних ресурсов. Поэтому регулятивная компетенция педагога должна формироваться не стихийно, эмпирическим путем, а целенаправленно, в процессе профессиональной подготовки.

Поступила в редакцию 05.06.2008

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
2. Субетто А.И. Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1.
3. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2002. № 2.
5. Миргород С.А. Формирование у студентов педагогического колледжа культуры психической саморегуляции: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2003.
6. Качан Г.А. Личностно-педагогическая саморегуляция как фактор повышения педагогической культуры учителя: Дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 1995.
7. Маштакова Г.Ю. Развитие саморегуляции деятельности учителя как определяющее условие повышения его педагогического мастерства: Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 1998.
8. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10.
9. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М., 2006.