

Этап обучения	Характеристика	Формы активности
1. Первый или полученный ранее опыт	Приобретение или восстановление опыта, который может быть как положительным, так и отрицательным	Деловая игра; ситуационная задача; примеры на основе опыта работы; вопросники, тесты
2. Рефлексия	Включение мыслительных процессов, направленных на анализ и осознание практики; самооценка произошедшего во время первого опыта	Обсуждение в группе; презентация результатов и собственного опыта; обратная связь с преподавателем
3. Теория	Приобретение теоретических знаний, что помогает рассматривать полученный опыт не как частный случай, а как часть системы; изучение закономерностей и формулировка выводов	Презентация преподавателя; работа над понятиями; сворачивание и обобщение знаний; разработка структурно-логических схем
4. Повторный опыт	Применение полученных знаний на практике, выполнение заданий творческого плана	Тренинг; работа в парах; дидактическая игра; составление плана действий; разработка проектов

3. Работа групп/команд по подготовке презентаций/ докладов (итоговых документов игры):

3.1. Самоопределенческие доклады в группе/команде (видение участниками игры заявленной проблемы);

3.2. Анализ ситуации и оценка фактов (исследование настоящего состояния проблемы, исторический аспект, видение перспективы);

3.3. Работа над понятиями, определение тезауруса и теоретических подходов;

3.4. Определение ресурсов становления, развития и функционирования различных систем деятельности;

3.5. Поиск решений, оценка альтернатив и принятие решений ("мозговой штурм", метод Дельфи и др.);

3.6. Подготовка программ и/или проектов;

3.7. Экспертная оценка программ и/или проектов;

3.8. Подготовка презентаций/докладов по принятым решениям, разработанным программам и/или проектам.

4. Пленарное методологическое обсуждение презентаций/докладов с учетом взаимозависимости и взаимосвязи всей совокупности, организованных в ходе игры групп/команд (в случае выдачи различных заданий разным группам/командам).

5. Внесение поправок в принятые решения по итогам методологического обсуждения.

6. Итоговые доклады команд/групп по содержанию выполненной работы.

7. Рефлексия хода и результатов игры.

8. Принятие решения о необходимости продолжения игры.

Обобщенная технология ДИ не учитывает особенностей проведения разных видов игр и изложена в общем виде на основе личного участия в играх автора и опыта организации активных форм обучения.

Любая классификация ДИ весьма условна. Кроме приобретения конкретных знаний и навыков, ДИ позволяют обучать взаимодействию, вырабатывать умения принимать групповые/командные решения. Обычно выделяют игры оргдеятельностные, ролевые, имитационные или моделирующие, дидактические, производственные.

В последнее время стали популярны бизнес-симуляции, управленческие поединки и пр. Самостоятельное применение в практике обучения нашли элементы ДИ: "мозговой штурм", метод Дельфи, рейтинг-анализ, метод решения конкретных ситуаций. Развиваются новые направления деятельности и соответственно появляются новые названия и формы ДИ. Все это свидетельствует о привлекательности и результативности данного подхода в обучении взрослых.

Интересная подборка по данной проблеме опубликована в журнале "Отдел кадров" №6, июнь 2006 г.

В заключении хотелось бы отметить явные и неоспоримые преимущества деловых игр:

- реализация системного подхода при решении задач;
- обучение новому в активной форме, развитие аналитических навыков;
- развитие навыков принятия решений, оценка и выбор возможных альтернатив принятия решений;
- командообразование, развитие управленческих навыков;
- конструктивный стиль общения;
- 100% интерактивность и эффективная обратная связь;
- оценка участников игры в нестандартной обстановке;
- интеллектуальное состязание и интересное мероприятие;
- эмоциональный опыт.

Главной проблемой в разворачивании обучения в форме ДИ можно назвать то, что люди недооценивают их достоинства и переоценивают недостатки. Для игр нужна специальная инфраструктура. Эксперты также отмечают возникающие психологические трудности, связанные с восприятием игры как несерьезного занятия.

Талантливые находки ДИ давно доказали целесообразность их применения в обучении взрослых. Известны также способы использования ДИ при отборе персонала в наиболее развитых организациях современного типа.

УДК 37.015.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА

Е.Л. Касьяник

Республиканский институт профессионального образования

Минск, Беларусь

В докладе рассматриваются методологические подходы к определению понятия "профессиональная компетентность", предлагается обобщенная теоретическая модель профессиональной компетентности преподавателя курсов повышения квалификации и переподготовки кадров.

Одним из основных компонентов национальной системы образования в Республике Беларусь является повышение квалификации и переподготовка кадров, приобретающая в последнее время все большее значение и весомость. Первоочередной задачей системы последиplomного образования, обнародованной в Национальном докладе о развитии системы образования в Республике Беларусь на Международном форуме "Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания" (Минск, 2005), является определение перспектив развития системы последиplomного образования, основная цель которой заключается в обеспечении образовательной системы работниками высокого уровня профессиональной ком-

петентности, готовых к продуктивной деятельности в условиях ее реформирования [1].

Развитие последипломного образования во многом обусловлено наличием профессионально подготовленных специалистов-педагогов, профессионально компетентных в своей области. Соответственно, требования, предъявляемые как к профессиональным, так и к личностным характеристикам преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров отличаются от стандартов других профессий. Необходимость владения широким спектром теоретических и особенно практических знаний, умений и навыков, наряду с достаточно жесткими требованиями к личности самого специалиста, обусловленные характером его деятельности, создают специфические условия для формирования профессиональной компетентности преподавателя.

В толковых словарях компетентность определяется как осведомленность, эрудированность. В большом толковом психологическом словаре данная дефиниция рассматривается как способность выполнять какую-либо задачу или сделать что-либо. Наиболее широко используется определение компетентности как доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей. Отдельные авторы включают в содержание компетентности уровень базового и специального образования, стаж работы, умение аккумулировать опыт.

Нам импонирует взгляд А.А. Деркача, который рассматривает профессиональную компетентность как сформированность у специалиста единого комплекса знаний, навыков, умений, психологических особенностей (качеств), профессиональных позиций и акмеологических инвариантов. Здесь знания, навыки и умения можно представить как ролевые характеристики профессиональной компетентности специалиста. Все остальные компоненты предстают в качестве ее субъектных характеристик, указывают на его отношение к деятельности и на его сугубо индивидуальный почерк. Причем достижение различных уровней профессиональной компетентности определяется целым рядом детерминантов, среди которых – индивидуальные ограничения, являющиеся противопоказаниями для выполнения профессиональных функций [2].

На основе анализа литературы можно выделить основные компоненты профессиональной компетентности:

1. социально-правовая (социальная) компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения. В данном блоке можно выделить также исследовательскую компетентность, т.е. способности, которые позволяют анализировать и оценивать текущее социальное взаимодействие

2. специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

3. персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

4. аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

На основе описанных теоретических подходов к определению и содержанию профессиональной компетент-

ности специалистов можно выделить ее основные структурные компоненты:



Рис. 1 Структура профессиональной компетентности преподавателя

Ролевые характеристики включают необходимые специалисту знания, навыки и умения. Система профессиональных знаний, умений и навыков – это совокупность востребованных практикой сведений обо всех сторонах деятельности специалиста, а также приемов и технологий выполнения им своих функциональных обязанностей. На наш взгляд, одним из приоритетных элементов в данной системе являются умения преподавателей в передаче собственного профессионального опыта. Нельзя научить тому, что сам не умеешь. Эта простая истина особенно актуальна для преподавателя системы последипломного образования.

Профессиональные знания как объективно необходимые сведения обо всех сторонах (блоках) труда профессионала складываются из востребованных практикой общих и частных компонентов. Они составляют основу для формирования психолого-педагогической культуры и непосредственно технологии достижения специалистом желаемых результатов труда.

Профессиональные умения представляют собой действия специалиста, применяемые им для реализации обязанностей и функций в процессе деятельности. Они выступают исходными элементами целостной технологии его работы. Навыки здесь отражают приобретенную способность специалиста выполнять профессиональные действия, приемы, конкретные должностные функции.

Базовыми компонентами для развития умений являются навыки. Их совокупность представляет собой основу, то есть сформированную, устойчивую способность специалиста выполнять приемы, действия, операции профессиональной деятельности.

Все описанные профессиональные знания, умения и навыки можно объединить в две группы: социально-правовую компетентность (знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения, примером может выступать коммуникативная и конфликтная компетентность) и специальную компетентность (подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда).

Человек раскрывается как целостный феномен со своими неповторимыми макрохарактеристиками как индивид, личность, субъект деятельности, которые составляют субъектные характеристики профессиональной компетентности:

Аутокомпетентность заключается в адекватном представлении о своих профессионально значимых качествах личности и владении технологиями преодоления профессиональных деструкций.

Профессиональная позиция – это целостное психическое образование, включающее конкретные установки и ориентации, систему личных отношений и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые (не реализуемые, частично реализуемые) в избранном труде.

Персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде. Выражением персональной компетентности могут выступать акмеологические инварианты.

Акмеологические инварианты представляют собой такие формируемые и используемые компоненты структуры профессионализма, которые обуславливают оптимальный творческий потенциал и наивысшую продуктивность труда независимо от действия внешних условий и факторов.

Видение специалистом стратегии достижения вершин профессионализма и следование логике продвижения к ним предполагает прохождение ряда этапов, каждый из которых означает взятие очередного рубежа профессиональной компетентности. Эти рубежи характеризуются такими уровнями профессионализма, как способность успешно выполнять профессиональную деятельность; подготовленность к стабильному продуктивному труду; профессиональное мастерство в реализации функций и обязанностей; творческое овладение исследовательско-инновационным стилем профессиональной деятельности.

Отмеченные уровни профессиональной компетентности являются эталонами для оценивания и позволяют отслеживать эволюцию профессионального роста преподавателя, выявлять ее тенденции и придавать профессиональной деятельности оптимальный характер в соответствии с ее предназначением и собственной стратегией достижения. Вполне очевиден факт, что профессиональная компетентность является стержневым компонентом конкретной деятельности и труда в целом. Именно она выступает определяющим фактором в достижении желаемых результатов.

1. Национальный доклад о развитии системы образования Республики Беларусь // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: Материалы Междун. форума, Минск, 5-6 апреля 2005 г. Мн.: РИВЦ, 2005.
2. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина. – М., 1993.

УДК 37.01+ 378.1

КОНФИГУРИРОВАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДОВ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

В.И. Гладковский

*Брестский государственный технический университет
Брест, Беларусь*

Необходимость преобразования неуклонно возрастающего количества информации – исходного материала, в конечный продукт – знания, умения, отношения и убеждения субъекта образования, является сущностным основанием применения деятельностного подхода в образовании. Наличие субъекта в системе образовательной деятельности дает основание для применения в образова-

нии и личностного подхода. Объединение этих подходов возможно при условии пересечения областей их применения, а также при наличии конфигулятора, в качестве которого предлагается использовать постнеклассический вариант системного подхода.

В мировом образовании существуют следующие основные тенденции: фундаментализация, индивидуализация, теоретизация, функционализация и аксиологизация. *Фундаментализация образования* выражается в стремлении к формированию у индивида способности восприятия новых знаний в течение всей жизни. В этом случае на полноту знаний по причине их быстрого устаревания особого внимания не обращают. Тенденция *индивидуализации образования* предполагает развитие у студентов творческих способностей, адекватных выбранной специальности. Появление тенденции *теоретизации образования* обусловлено тем, что при современном многообразии информационных потоков все больше должно цениться умение мыслить точно, т.е. умение принимать решение в условиях множества различных точек зрения на основании реальных фактов, а не под влиянием гипотетических, хотя и внешне привлекательных домыслов. К этой же тенденции относятся: умение ведения дискуссий, способность к преодолению конфликтов, стремление к достижению партнерского согласия. Следует также упомянуть тенденцию *функционализации образования*, в которой знания о мире в целом используются не только для решения частных проблем в различных конкретных сферах деятельности, но и как теоретическое средство разрешения проблем глобального характера. Наконец, существует еще одна тенденция, связанная с необходимостью учета различных ценностных систем – тенденция *аксиологизации образования*. [2, с.47-48].

Поэтому задача построения технологии формирования компетенций, направленных на преобразование информации в знания, умения, отношения и убеждения, является в наше время как никогда актуальной. В современных условиях, когда объем научной и профессионально значимой информации неуклонно возрастает, а степень новизны усвоенной информации точно так же неуклонно уменьшается, решение подобной задачи, очевидно, было бы полезно для всех. Технология, отражающая все или часть упомянутых тенденций, могла бы называться "информационно-образовательной". Поскольку современные образовательные технологии строятся с учетом концептуальных оснований: ценностей, целей и подходов, то перейдем к анализу соответствующих понятий.

Ценности, начиная со времен немецкого физиолога и философа Р.Г. Лотце (60-е гг. XIX века), принято связывать с тем, что имеет какое-либо положительное или отрицательное значение для человека [2, с.5-6]. В качестве положительной ценности может выступать все, что важно, необходимо, полезно и значимо для него. В контексте тенденций развития мирового образования можно назвать следующие ценности: ценность восприимчивости к новым знаниям; ценность развития творческих способностей; ценности точного мышления и умения принимать обоснованное решение в условиях информационного шума. Ценности могут выступать в качестве одного из оснований выбора цели.

Целями называют представления о будущем состоянии предмета потребности [1, с.87]. Эти представления выступают в качестве целей только в том случае, если они влияют на поведение человека, побуждая его к действиям, направленным на достижение цели. Поэтому цель как технологическая характеристика деятельности содержит в себе указание не только на результат деятельности, но и