

http://www.obrazovanie21.narod.ru/Files/2011-2_p130-134.pdf

Понятие проф компетентности (самая актуальная статья 2011 год!!!) РГПУ им Герцена

<http://www.kdp-spb.ru/pedagogika/problemy-podgotovki-2.html>

ГОТОВНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА К РАЗВИТИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

О.В.Киреева РГПУ им. А.И. Герцена

Современному обществу требуются творческие, высокообразованные люди, способные нетрадиционно решать задачи деятельности. Основы творческой личности формируется с раннего возраста в том случае, если рядом с ребенком находится компетентный, увлеченный своим делом педагог.

Проблема подготовки высококвалифицированных педагогов не перестает быть актуальной (В.С. Аванесов, А.Г. Бермус, В.А. Болотова, А.П. Тряпицына, Н.Ф. Радионова, Г.И. Захарова и др.). Важнейшей функцией современного педагога является содействие непрерывному образованию ребенка и создание средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, исследовательской активности.

Чтобы воспитать человека с развитой исследовательской активностью, самостоятельного и волевого, педагогу самому необходимо быть исследователем, творцом, новатором.

Научные данные свидетельствуют о том, что уже в дошкольном возрасте дети нередко боятся экспериментировать с предметами и материалами, совершать пробы и ошибки, опасаясь негативной оценки взрослого. Вероятно, причины неразвитой исследовательской активности дошкольников заключаются в слабой подготовленности педагогов к эффективной организации детской поисковой деятельности, что является следствием недостаточно профессиональной компетентности.

Понятие профессионально-педагогической компетентности широко используется в современном образовании. Изучение литературы показало многообразие подходов к данному понятию. Отдельными авторами компетентность определяется как способность (умение) действовать на основе полученных знаний, как мера включенности человека в деятельность (Л.М. Кларина).

М.А. Чошанов определяет компетентность не только как обладание знаниями, но и постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность выбирать наиболее оптимальные и эффективные решения и отвергать ложные.

Под профессиональной компетентностью педагога понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей (А.П. Тряпицына). Профессиональная компетентность складывается из наличия опыта профессиональной деятельности, общей и профессиональной эрудированности и степени развития мышления.

Г.И. Захарова определяет требования к профессиональной компетентности:

Наличие глубоких знаний возрастных и индивидуальных психофизиологических особенностей детей;

Проявление осведомленности во взаимоотношениях с воспитанником и существование развитых механизмов понимания другого человека;

Владение педагогическим мастерством и педагогической техникой;

Обладание профессионально значимыми личностными свойствами и ценностными ориентациями.

Компетентность педагога определяется мерой успешности решения нескольких групп взаимосвязанных задач: видеть ребенка в образовательном процессе, создавать условия для успешного достижения ребенком образовательных целей, эффективно взаимодействовать с детьми и другими субъектами образования, организовывать и использовать развивающую образовательную среду.

В соответствии с общим подходом педагогическая компетентность воспитателей ДОУ включает в себя:

- диагностическую компетентность – владение умением выявлять исходный уровень развития дошкольника, оценивать индивидуальный опыт и возможности его дальнейшего обогащения, отслеживать результативность образовательной деятельности;
- теоретическую компетентность – владение теоретическими основами дошкольной педагогики и психологии;
- практическую компетентность – владение современными здоровьесберегающими педагогическими технологиями развития дошкольника с учетом результатов диагностики;
- организационно-методическую компетентность – владение умением методически грамотно организовывать детскую деятельность, поддерживать творческую и поисковую активность;
- коммуникативную компетентность – владение приемами эффективного общения и взаимодействия с дошкольниками.

Высококвалифицированный воспитатель должен обладать всеми видами компетентности. Изучение готовности воспитателей к развитию исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста было предпринято нами с учетом основных проявлений профессиональной компетентности педагогов. С этой целью было использовано систематическое наблюдение деятельности воспитателей в условиях организации детского экспериментирования, развивающих игр, занятий, труда в уголке природы, свободного познавательного общения, а также анкетирование и самоанализ педагогов с позиции развития исследовательской активности старших дошкольников.

Особое внимание в процессе наблюдения уделялось анализу разнообразия и вариативности способов педагогического взаимодействия с дошкольниками с учетом наличных уровней развития их исследовательской активности, умения воспитателей создавать условия для свободы самостоятельных, инициативных действий и проявления исследовательской активности.

В результате проведенных наблюдений обнаружена преобладающая тенденция к фронтальной организации работы с детьми, без достаточного учета индивидуальных особенностей и возможностей дошкольников. Анализ занятий по математике, развитию речи, лепке, рисованию, ознакомлению с окружающим, организации действий детей в уголке природы и др. показал, что в большинстве случаев воспитателями не обеспечивалась полноценная познавательная мотивация детей, побуждающая их к проявлению исследовательской активности.

Преобладание усредненного подхода воспитателей к детям проявлялось в отсутствии дифференцированного влияния на дошкольников с разным уровнем исследовательской активности. Неумение педагога правильно диагностировать индивидуальный исследовательский опыт ребенка имело своим следствием игнорирование более высоких возможностей отдельных дошкольников в самостоятельном, творческом решении новых проблемных задач.

Исследование показало, что многие воспитатели нацеливают дошкольников на репродуктивную деятельность, не позволяя проявлять индивидуальную инициативу. Все еще сохраняется ориентация воспитателей на исполнительский характер деятельности детей, воспроизведение готовых образцов (60%). Большинство знаний преподносятся дошкольникам в готовом виде, что препятствует развитию познавательной активности и субъектной позиции детей. Было зафиксировано, что не более 22% воспитателей используют на занятиях вопросы и задания проблемно-поискового характера, эвристические беседы, исследовательские методы, экспериментирование, требующих проявления субъектной позиции ребенка. Это связано с тем, что многие воспитатели не владеют достаточными знаниями о значении формирования ребенка как субъекта деятельности и эффективными развивающими личностно-ориентированными педагогическими технологиями. Несформированная субъектная позиция замедляет развитие такого важного качества личности как исследовательская активность.

Анализ фактов организации детского экспериментирования свидетельствует о том, что рассмотренные выше недостатки руководства детской деятельностью имели место и в данном процессе. Наблюдение показало, что нередко деятельность экспериментирования, свободная и самостоятельная по своей сущности, строится воспитателем как четко регламентированная последовательность действий детей по определенному алгоритму (48%). Это не дает возможности дошкольнику почувствовать свободу выбора способов и средств решения проблемной ситуации, тормозит его исследовательскую активность. В результате многие дошкольники, участвующие в организованном воспитателями экспериментировании, чувствовали себя скованно, постоянно обращались за помощью к взрослому, опасались совершить неловкие действия (разлить воду, просыпать песок и пр.). Результаты исследования свидетельствуют о том, что отдельные факты попыток использования экспериментирования для развития исследовательской активности детей не

выстраиваются педагогом в систему, а выступают лишь в эпизодической роли. Часть воспитателей не достаточно ориентированы в сущности физических явлениях, что затрудняет организацию экспериментирования и не позволяет компетентно отвечать на детские вопросы.

Наблюдение за детьми в свободном экспериментировании (в уголке природы, в зоне экспериментирования) показало наличие активного интереса к этой деятельности. Однако в более чем 60% зафиксированных случаев дошкольники не располагали достаточным временем для самостоятельных исследований и вынуждены были оставить свои исследовательские поиски незавершенными. Многие дети в беседах выражали огорчение из-за того, что им не удается заниматься экспериментированием столько, сколько бы хотелось (75%). К сожалению, это обнаруживает серьезную проблему организации педагогического процесса в старших группах детского сада, когда вся жизнь дошкольников регламентируется, подчиняется задачам организованной подготовки к школе, а развивающие возможности свободной, самостоятельной деятельности детей явно недооцениваются.

Исследование показало, что в тех случаях, когда воспитатель стремится строить образовательный маршрут ребенка с учетом уровня его развития, предоставляя возможность для широкого экспериментирования, дети проявляют выраженную самостоятельность и инициативу в деятельности и познании.

Таким образом, выявлены серьезные недостатки в организации детской деятельности и развитии исследовательской активности старших дошкольников. Недостаточная компетентность воспитателя тормозит развитие у детей таких умений как видение проблем, выдвижение гипотез, поиск рациональных способов решения задач, стремление к комбинаторному перебору вариантов решения и самостоятельному осуществлению деятельности.

Полученные данные подтвердились анализом проведенной среди воспитателей анкеты.

Анкета состояла из блоков вопросов, направленных на выявление диагностической, теоретической, практической, организационно-методической компетентности воспитателей в развитии исследовательской активности детей, создания предметно-развивающей среды для детского экспериментирования и взаимодействия с родителями дошкольников по этой проблеме.

Анализ данных анкеты осуществлялся по следующим показателям: осведомленность педагогов о сущности детского экспериментирования и его роли в развитии исследовательской активности дошкольников; знание содержания, форм и методов организации детского экспериментирования; умение создавать развивающую среду, побуждающую детей к самостоятельному экспериментированию и проявлению исследовательской активности.

Анализ полученных результатов выявил недостаточный уровень теоретической компетентности воспитателей по вопросам развития исследовательской активности и экспериментирования. Лишь 17% опрошенных дали достаточно четкое определение детского экспериментирования и показали его значение в развитии исследовательской

активности дошкольников и подготовке их к школе. Большинство воспитателей обнаружили ограниченное понимание сущности детского экспериментирования, подменив его такими понятиями как «детское творчество», «самостоятельность», «желание узнать новое», «интерес к окружающему». 27% опрошенных вообще не смогли дать определение понятию «детское экспериментирование».

Анкета выявила недостаточную практическую подготовленность воспитателей к развитию исследовательской активности детей в экспериментировании. Лишь 15% опрошенных смогли дать последовательное описание серии экспериментов для детей старшего дошкольного возраста по определенной проблеме (вода, магнит, песок и пр.), 35% воспитателей ограничились названием отдельных свойств объектов экспериментирования («тонет – не тонет», «тает – не тает», «притягивает – не притягивает»). Остальные опрошенные просто указали на такие формы работы с детьми, как «наблюдение за животными и растениями», «экскурсии в природу», «игры-путешествия», «познавательные беседы» и т.п., обнаружив тем самым недостаточную компетентность в содержании и технологии развития детского экспериментирования.

Изучение диагностической компетентности показало, что только 28% воспитателей специально проводят диагностику с целью выявления исходного уровня развития исследовательских умений ребенка, оценивают его индивидуальный опыт экспериментирования. Большинство анкетированных на вопрос об отличиях в экспериментировании девочек и мальчиков ответили, что особых отличий не наблюдали. Данный факт свидетельствует о недооценке педагогами индивидуальных особенностей детей, что негативно влияет на развитие самостоятельности, исследовательской активности дошкольников. Приблизительно 22% воспитателей констатировали факт наличия отличий в экспериментировании мальчиков и девочек без подробных объяснений, что говорит об интуитивном понимании данного вопроса («Естественно. Это обуславливается их половыми различиями и интересами», «Девочки любят более спокойные эксперименты, а мальчики – шумные»).

Блок вопросов, выявляющий уровень развития организационно-методической компетентности воспитателей, показал, что педагоги выделяют следующие трудности в осуществлении детского экспериментирования: 68% анкетированных испытывают организационные трудности (большое количество детей, отсутствие свободного места и раздаточного материала для детского экспериментирования в достаточном количестве); 19% - методические трудности (отсутствие литературы по развитию исследовательской активности детей разного возраста, конкретных экспериментов для младших дошкольников, отсутствие педагогических советов по данным вопросам с организацией открытых мероприятий с целью обогащения опыта); 13% воспитателей не испытывают трудностей в организации экспериментирования. Данные факты говорят о том, что большинство педагогов видят свои пробелы и стремятся к повышению организационно-методической компетентности в детском экспериментировании.

Результаты анкеты показали, что в дошкольных учреждениях недостаточно представлена зона экспериментирования. Только 13% педагогов заявили о наличии в детском саду полноценной базы для проведения детьми самостоятельных экспериментальных исследований по различным темам. Многие воспитатели (65%) заявили в анкете о

необходимости приобретения предметов, материалов и инструментов для детского экспериментирования (микроскоп, пробирки, весы, пинцеты, магниты и пр.).

Анализ блока вопросов, направленных на изучение понимания воспитателями роли родителей дошкольников в развитии исследовательской активности детей выявил следующее: 87% педагогов подчеркивают важную роль родителей дошкольников в развитии исследовательской активности детей. Они видят это в возможностях организации дома опытов и наблюдений с детьми явлений природы, совместном обсуждении интересующих ребенка проблем и пр. 13% воспитателей отметили потребность в помощи родителей в организации уголка экспериментирования бросовыми материалами, инструментами, приборами. Данные факты говорят о том, что воспитатели нуждаются в помощи родителей дошкольников, однако 92% педагогов отметили, что родители не принимают необходимого участия в развитии исследовательской активности детей и создании зоны экспериментирования в ДОО. Лишь 12% воспитателей выразили удовлетворение помощью родителей («Проводят дома эксперименты, которые мы делали в детском саду. «Закрепляют полученные навыки», «Приносят много материала для экспериментирования»).

Результаты данного блока анкеты заставляют задуматься о необходимости разработке специальной технологии максимального привлечения родителей к развитию исследовательской активности дошкольников.

В самоанализе до 65% воспитателей подробно раскрывают виды возникающих трудностей в организации экспериментирования. Педагоги не владеют эффективными методами развития исследовательской активности детей, не умеют строить экспериментирование с учетом уровня их развития, применять дифференцированный подход. Большое количество воспитателей испытывают трудности в привлечении родителей к развитию исследовательской активности детей.

В целом, проведенное исследование показало, что современные воспитатели проявляют выраженный интерес к детскому экспериментированию. Вместе с тем, были выявлены недостатки в соответствующей компетентности воспитателей. Это свидетельствует о необходимости разработки эффективных путей формирования готовности педагогов к осуществлению процесса развития исследовательской активности дошкольников в условиях детского сада.

<http://modern-obraz08.narod.ru/Works/BalibardinaE.html>

В условиях модернизации образования первенство в образовательном процессе отдается компетентностному подходу в профессиональной подготовке. Широкими возможностями в профессиональной подготовке учителя, в формировании его компетентности обладают учебно-научно-педагогические комплексы, т.к. они в наибольшей степени способны обеспечить соединение педагогической теории и практики. Эти возможности выступают в качестве системного, интегрального результата взаимодействия образовательных учреждений комплекса.

Анализ исследований В.Н. Введенского, Н.В. Кузьминой и др. исследователей привёл нас к пониманию того, что профессионально-педагогическая компетентность представляет собой качественную характеристику личности будущего учителя, владеющего совокупностью компетенций в профессионально-педагогической области, умеющего осуществлять профессиональную преподавательскую деятельность.

Структура ППК представлена тремя компонентами: личностным, деятельностным и содержательным.

Личностный компонент представлен такими качествами личности как рефлексия, гибкость, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность. Деятельностный компонент включает гностические, проектировочно-конструктивные, организаторские, коммуникативные, умения, реализуемые в профессионально-педагогической сфере. Содержательный компонент представлен совокупностью педагогических и профессиональных знаний по специальности.

Профессионально-педагогическая компетентность учителя реализуется через функции:

Гностическая функция обеспечивает овладение системой знаний учителем, необходимых для успешного выполнения им своей профессиональной деятельности.

Организационно-технологическая функция заключается в формировании умений организовать образовательный процесс.

Коммуникативная функция заключается в создании педагогом коммуникации, направленной на развитие взаимоотношений с детьми, родителями, коллегами.

Формирующее-развивающая функция состоит во влиянии учителя на процесс развития детей.

Профилактико-воспитывающая функция предполагает прогнозирование, предупреждение и, если это необходимо, ликвидацию учителем негативных качеств и черт характера у детей.

На основании изложенного выделены критерии сформированности профессионально-педагогической компетентности:

1. Стремление к овладению глубокими профессионально-педагогическими знаниями (содержательный компонент).
2. Владение педагогическими умениями, побуждающее к применению их на практике (деятельностный компонент).
3. Активное стремление к становлению собственной личности как профессионально-педагогически компетентного учителя (личностный компонент).

Данные критерии оценки сформированности профессионально-педагогической компетентности служат исходным моментом для определения особенностей формирования этого качества у будущих учителей.

Психолого-педагогические особенности формирования ППК обусловлены умением будущего учителя трансформировать теоретические знания в педагогическую деятельность, что возможно только при использовании механизмов стабилизации, дополнения, трансформации. Опираясь на исследования В.Н. Введенского, Ю.В. Варданын, Н. Лысенко и данные диагностического эксперимента, мы определили уровни сформированности ППК: низкий, средний, высокий и высший.

Низкий уровень характеризуется общими представлениями студентов о профессиональной деятельности, профессионально-педагогические знания либо отсутствуют, либо носят поверхностный ситуативный характер, безразличным отношением к решению учебно-профессиональных задач, слабостью осознанности целей педагогической деятельности, рефлексии, проявления творческой активности, неспособностью к самостоятельному проектированию прогнозируемого результата обучения в контексте будущей профессиональной, построению логики, последовательности этапов усвоения содержания учебного материала; проектированию организации хода образовательного процесса, процедур контроля и измерения качества усвоения учебного материала.

Таким образом, всё вышесказанное позволяет нам утверждать о разрозненности компонентов профессионально-педагогической компетентности, чтобы ликвидировать этот недостаток Ю.В. Варданын рекомендует использовать механизм стабилизации ППК.

Необходимо организовать процесс формирования так, чтобы предстоящая деятельность и предполагаемый результат, определённые через цели обучения, преломились в сознании студента, в результате чего происходит опредмечивание его собственной потребности в овладении профессиональной деятельностью – актуализируются мотивы и ценностные ориентации. Степень отражения заданной цели зависит от того, насколько она соответствует направленности деятельности студента. При их полном соответствии происходит субъективное принятие цели, её присвоение и руководство ею. При частичном соответствии заданной цели и направленности, а также при их противостоянии, управление осуществляется с помощью других механизмов – дополнения и трансформации.

Под влиянием потребности и актуализированных мотивов предстоящей деятельности у студентов конструируется цель профессиональной деятельности будущего специалиста, учитывающая актуальные ценностные ориентиры. Соотнесение собственной цели деятельности с мотивами профессиональной деятельности приводит к оценке её значимости и образованию личностного смысла деятельности.

На этом этапе целесообразно специально выделить часть методических занятий в ходе обучения, чтобы в результате такого соотнесения у студента образовался личностный смысл овладения профессиональной деятельностью.

Всё это обеспечивает переход на более высокую степень сформированности ППК.

Средний уровень – студенты осознают значимость профессионально-педагогической подготовки для их будущей профессиональной деятельности, обладают теоретическими знаниями в педагогической области, но в то же время наблюдается неустойчивое отношение к осуществлению учебно-профессиональной деятельности, когда её цели и задачи определены в общем виде и не являются ориентиром и критерием для самосовершенствования и саморазвития, а также стремлением выполнять действия по образцу. Задачи, которые требуют понимания, осознанности и рефлексии целей педагогической деятельности, проявления творческой активности, решаются с разнообразными ошибками, а, следовательно, и недостаточно умело. Студент редко самостоятельно доводит начатое дело до конца. Как правило, умеет ставить цели предстоящей деятельности, проектировать содержание усвоения материала, организацию хода образовательного процесса, но без учета специфики будущей профессиональной деятельности учащихся, определения процедур контроля и измерения качества усвоения учебного материала. Творческая активность ограничена рамками воспроизводящей деятельности.

Данный уровень характеризуется некоторой обобщённостью и нуждается в конкретизации, которой позволяет добиться механизм дополнения, ориентированный на возвращение профессиональной направленности и педагогических умений, т.е. процесс формирования ППК будущего учителя должен быть посвящён педагогической деятельности (организация различных видов практик), что обуславливает переход к новому уровню сформированности.

Высокий уровень предполагает сформированность системы педагогических знаний, наличие устойчивого интереса к их пополнению, характеризуется осознанностью, целенаправленностью, устойчивостью и рефлексией действий в применении способов и приёмов учебно-профессиональной деятельности, умением давать описание прогнозируемого результата обучения в контексте будущей профессиональной деятельности посредством определения цели обучения, логики, последовательности определенных этапов усвоения содержания учебного материала; проектирования организации хода образовательного процесса, процедуры контроля и измерения качества усвоения учебного материала.

Однако творческая самостоятельность не приводит к высокой продуктивности деятельности, поэтому требуется использовать механизм трансформации ППК. Действие этого механизма выражается в переоценке направленности деятельности студентов и следующим за этим изменением их профессиональных умений, что приводит в конечном итоге к новому уровню сформированности профессионально-педагогической компетентности.

Высший уровень отличается осознанностью, самостоятельностью, рефлексией в решении учебно-профессиональных задач, пониманием целей педагогической деятельности, умением давать точное описание прогнозируемого результата обучения в контексте будущей профессиональной деятельности посредством диагностично заданной цели обучения, определения логики, последовательности определенных этапов усвоения содержания учебного материала; проектирования организации хода образовательного процесса, процедур контроля и измерения качества усвоения учебного материала, а также

способов индивидуальной коррекции учебной деятельности. Творческая самостоятельность создаёт условия для эффективной самореализации индивидуально-психологических, интеллектуальных возможностей личности в образовательном процессе.

Анализ работ В.В. Арнаутова, Н.К. Сергеева, и др. позволил нам предположить, что УНПК как система непрерывного образования, основываясь на целостности, преемственности, поступательности, непрерывности педагогического образования, ориентации его на полную реализацию своих возможностей, способностей, интересов, соответствие действующим образовательным стандартам, выступает в качестве мегасредства, представленного совокупностью психолого-педагогических средств (коррекция и обогащение содержания подготовки будущего учителя за счёт привлечения подразделений УНПК, использование разнообразных форм педагогической подготовки, наставничество, непрерывность и интенсификация процесса подготовки студентов, НИРС, преемственность и последовательность совместной работы во всех звеньях комплекса, раннее вовлечение студентов в педагогическую деятельность, процесс индивидуально-личностной подготовки будущего учителя) формирования профессионально-педагогической компетентности будущего учителя только в его условиях.

Таким образом, в результате эмпирического описания и обобщения опыта Михайловского УНПК мы сконструировали нормативную модель процесса формирования ППК будущего учителя в условиях УНПК, которая включает 3 взаимообусловленных этапа: этап стабилизации (начальная профессионально-педагогическая подготовка), осуществление которого совпадает с обучением в профилирующих классах школ УНПК и направлено на устранение разрозненности между компонентами ППК, второй этап – этап дополнения связан с обучением в среднем учебном заведении (педагогический колледж, педагогическое училище), ориентированный на возвращение педагогической направленности и педагогических умений, накопление педагогических и специальных знаний, третий – этап трансформации (совпадает с обучением в высшем учебном заведении) связан с переносом имеющихся знаний, умений в практическую деятельность.