

Формирование управленческих компетенций в структуре проектирования образовательных траекторий


Татьяна Аркадьевна Жданова

доцент

Тихоокеанский государственный университет

Хабаровск, Россия


nadya_funny98@mail.ru

 0000-0001-8592-9035

Поступила в редакцию 18.11.2022

Принята 19.12.2022

Опубликована 15.01.2023

 10.25726/k1566-5865-4482-s

Аннотация

Педагогическая практика является инвариантной составляющей в профессиональной подготовке будущих учителей, обеспечивающей приобретение компетентностей в условиях реальной школьной образовательной среды. Мы видим противоречие между требованиями стандарта высшего образования (проекта), профессионального стандарта учителя и комплексом необходимых условий, обеспечивающих развитие профессиональных компетенций соискателей высшего образования. Итак, встает вопрос определения взаимосвязи между компонентами среды, в котором достигаются возможность реализации индивидуальной образовательной траектории студента, раскрытие творческого потенциала, самореализация и профессиональное саморазвитие. Идея, положенная в основу нашего исследования, заключается в том, что типы образовательной среды не существуют изолированно друг от друга, они могут интегрироваться – совмещать несколько видов локальных сред в одно, что приводит к усилению их влияния на развитие профессионально значимых качеств личности. Поскольку педагогическая практика обеспечивает адаптацию будущих учителей к условиям профессионально-педагогической деятельности и развитие их профессиональных компетентностей, нужно создать специфическую образовательную среду. Мы, с одной стороны, имеем частичное непонимание преподавателями необходимости и путей комплексного измерения компетентностей, а с другой – недостаточную обеспеченность этого процесса действенными педагогическими технологиями, что является актуальной научно-практической проблемой настоящего времени.

Ключевые слова

управленческие компетенции, проектирование, образовательные траектории, исследование.

Введение

Мы рассматриваем роль студента как субъекта образовательного процесса, который самостоятельно проектирует образовательно-профессиональную среду педагогической практики в соответствии с собственной индивидуальной образовательной траекторией (Аймалетдинов, 2019).

Образовательно-профессиональная среда педагогической практики является более насыщенным по сравнению с образовательной средой вуза, проблемными профессионально ориентированными ситуациями, возможностями проявления собственной инициативы в постановке целей, отборе методов, средств, форм организации познавательной деятельности школьников; организации индивидуальной работы со школьниками, внедрении дифференцированного обучения; организации ученических исследований; участия в школьных и внешкольных воспитательных мероприятиях, наконец, реализации собственной программы профессионального саморазвития (Громыко, 2020).

Факторы, влияющие на успешную реализацию индивидуальной образовательной траектории студента-практиканта, связаны с составляющими образовательно-профессиональной среды педагогической практики (Глазунова, 2019).

При рассмотрении пространственно-предметного компонента особое внимание уделяется функционированию коворкинг-центров студентов-практикантов, психологической службы вуза и школьной психологической службы, которые играют роль дополнительных координаторов деятельности студентов в период педагогической практики, позволяют создать условия для организации совместной деятельности при разработке педагогических проектов, решение конфликтных ситуаций, решение вопросов, связанных с профессиональным саморазвитием личности (Акопова, 2020).

Решающее значение в период педагогической практики имеют факторы, связанные с социальной составляющей образовательно-профессиональной среды.

Материалы и методы исследования

Особенности социально-психологического климата, создаваемого в учреждении общего среднего образования, доминирующий стиль педагогического общения учителей-профессионалов являются теми значимыми факторами, обуславливающими формирование определенного (положительного или отрицательного) отношения студентов-практикантов к будущей профессиональной деятельности (Загуменнов, 2018).

Кроме того, задействованы во время выполнения педагогических функций студентами-практикантами психологические механизмы подражания и идентификации обеспечивают воспроизведение определенных моделей (программ) поведения, профессиональной роли, а следовательно, ключевой в процессе профессионального становления студента-практиканта становится личность учителя-профессионала (Зайцева, 2021).

Успешность приобретения профессионализма будущими учителями зависит от специфики отношений, складывающихся между студентом-практикантом и учителем-профессионалом. К негативным факторам в этой плоскости относят следующие: отказ со стороны учителя от партнерских отношений со студентом-практикантом, авторитарное давление, «сужение» возможностей проявления учеником инициативы в выборе методического подхода, постановке целей урока или воспитательного мероприятия, подборе комплекса методов, средств и форм организации познавательной деятельности учащихся.

И наоборот, налаживание партнерских отношений, сотворчества в отношениях участников образовательного процесса (студент-практикант – учитель-профессионал), расширение возможностей, обеспечение помощи, консультаций, педагогической поддержки старшего друга, коллеги, наставника становится тем источником, который стимулирует обретение профессионализма и первичного опыта педагогической деятельности (Константинова, 2020).

Следует подчеркнуть, что в пределах указанного компонента этой среды приоритетное значение имеют партнерские отношения студентов-практикантов между собой во время взаимопосещения уроков, разработки совместных педагогических проектов, организации и проведения воспитательных мероприятий с учащимися.

Ориентация студентов на применение преимущественно демократического стиля общения, создание доброжелательной атмосферы во время уроков, отказ от авторитарного давления в процессе взаимодействия с учениками, когда устанавливаются партнерские отношения и обеспечивается возможность интеллектуального сотворчества, умение применять диалог и полилог являются теми весомыми факторами, которые не только предопределяют успешную реализацию собственной индивидуальной образовательной траектории, но и открывают возможность проектирования индивидуальных образовательных траекторий учащихся под руководством студента-практиканта (Лазарев, 2021).

В этом контексте особого внимания заслуживает комплекс факторов, связанный с созданием безопасной комфортной образовательно-профессиональной среды.

Результаты и обсуждение

Создание ячейки с участием студентов-практикантов, преподавателя-руководителя педагогической практики, в рамках единого информационно-коммуникативного пространства обсуждают вопросы, проблемы и трудности, возникающие в процессе педагогической практики, становится составной частью образовательно-профессиональной среды, в котором и обеспечиваются комфортные психологические условия формирования положительной «Я-концепции» студентов-практикантов, предоставляется консультативная помощь и взаимопомощь, осуществляется педагогическая поддержка.

Фактор "соавторства" преподавателя – руководителя практики в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории студента-практиканта является, по нашему мнению, важным фактором успешности выполнения этой задачи (Монахова, 2017).

И, наоборот, равнодушное отношение преподавателя к студенту-практиканту, убежденность в том, что студент должен самостоятельно «доказать» свою способность успешно выполнять профессиональную роль, отказ от партнерства в отношениях, преобладание контрольных оценочных функций негативно влияют на процесс приобретения профессионализма студентом-практикантом (Пучковская, 2018).

В рамках психодидактической составляющей образовательно-профессиональной среды особое значение для успешной реализации индивидуальной образовательной траектории студента имеет комплекс внутренних и внешних факторов.

К внутренним факторам относят: выраженную потребность личности в собственном саморазвитии; уровень овладения навыками самопроектирования субъектами образовательного процесса; организацию рефлексивной деятельности студентов.

К внешним мы относим: обеспечение в структуре образовательно-профессиональной среды необходимых средств обучения для реализации педагогических проектов (модели, схемы, мультимедийные средства, виртуальные лаборатории и т. п); обеспечение взаимосогласованности условий и средств этой среды; возможности различных модификаций практического опыта учителей; возможности отбора классов для реализации собственных педагогических проектов (Тебенкова, 2021).

Обогащение образовательно-профессиональной среды педагогической практики может рассматриваться в двух направлениях: во-первых, в отборе средств его предметно-информационной составляющей, а во-вторых, в применении комплекса приемов и средств, обеспечивающих оптимальную межличностную взаимодействие субъектов образовательного процесса.

Одним из путей обогащения образовательно-профессиональной среды педагогической практики является, по нашему мнению, активизация субъектного компонента указанного среды, а именно личного примера учителей-методистов (привлечение студентов к участию в посещении открытых уроков лучших учителей с последующим их коллективным обсуждением, в воспитательных мероприятиях класса и школы, в методических семинарах учителей школы, родительских собраниях; анализа уроков, проводимых другими студентами-практикантами).

Причем возможность трансляции учителями-профессионалами личностных жизненных ценностей, демонстрации успешного самопроектирования на примере собственного жизненного и профессионального пути рассматривается нами как важный источник активизации профессионального саморазвития студентов-практикантов (Фаткуллин, 2020).

Переход от спонтанного профессионального развития к саморазвитию может обеспечить, на наш взгляд, еще один ресурс обогащения образовательно-профессиональной среды педагогической практики – наличие разнообразных «площадок» приобретение опыта самопроектирования (мастер-классы лучших учителей школы, дистанционные курсы повышения педагогического мастерства, участие в создании совместных педагогических проектов, платформы неформального образования, кружки).

Важным фактором обогащения образовательно-профессиональной среды педагогической практики является, по нашему мнению, распространение применения рефлексивных техник для фиксации и анализа собственной педагогической деятельности.

В частности, практика применения рефлексивных дневников способствует формированию целостного представления студента-практиканта о себе как будущего учителя, позволяет оценить сформированность отдельных профессионально важных качеств, роль определенных событий в собственном профессиональном саморазвитии.

Наш опыт организации и проведения педагогической практики убеждает в необходимости выявления развивающего эффекта урока, проведенного студентом.

Это становится возможным при обсуждении и анализе урока с участием преподавателя-методиста, который проявляет рефлексивную позицию студента в оценке доминирующего стиля педагогического общения, способов взаимодействия с участниками образовательного процесса (Фокин, 2017).

Для усиления рефлексивных аспектов педагогической деятельности (самоанализа, самопознания, самооценки) на завершающем этапе студенты в произвольной форме рассказывают об основных трудностях во время педагогической практики, собственные переживания в связи с определенными событиями, демонстрируют свое видение перспектив профессионального пути. Возможность выхода за пределы собственного практического опыта во время коллективного обсуждения результатов педагогической практики становится еще одним дополнительным фактором, активизирует рефлексивное отношение студента к себе, своим достижениям, неудачам и успехам.

Образовательно-профессиональная среда педагогической практики определяется как особый комплекс влияний и условий, обеспечивающих создание изменчивого, неопределенного, неоднородного, насыщенного проблемными ситуациями и возможностями пространства, в котором происходит запуск механизма профессионального саморазвития, порождение новых смыслов, ценностей, мотивов будущей профессионально-педагогической деятельности, формирование видения жизненной перспективы и способности к самопроектированию.

В этой среде реально осуществляется профессионально-педагогическая деятельность студентов-практикантов и создаются условия для приобретения ими профессионализма.

Образовательно-профессиональная среда педагогической практики содержит следующие компоненты: пространственно-предметный, социальный, психодидактический.

Формирование образовательно-профессиональной среды педагогической практики направлено на реализацию профессионально-педагогических компетентностей и приобретение профессионализма будущими учителями. Эффективность функционирования образовательно-профессиональной среды педагогической практики определяется по результатам сформированности профессионально-педагогических компетенций студентов на рефлексивно-оценочном этапе ее проведения.

Факторы, влияющие на успешную реализацию индивидуальной образовательной траектории студента-практиканта, связаны с составляющими образовательно-профессиональной среды педагогической практики.

В дальнейшем планируется исследование условий реализации индивидуальной образовательной траектории соискателя высшего образования во время педагогической практики.

Несмотря на обозначенный выше анализ научных источников и начиная изложение основных теоретических и методологических позиций этой работы, отметим, что направления исследований в области компетентного подхода в последнее время медленно, но трансформируются в соответствии с вызовами времени. Ниже нами сделана попытка осветить наиболее актуальные аспекты этого процесса с авторских позиций.

Сегодня очевидно то, что обнародованные процедуры формирования профессиональных компетентностей в определенной степени носят эклектичный характер.

Их рассмотрение не происходит в контексте определенной компетентностной модели, то есть теряется системный характер при комплексном рассмотрении процесса формирования профессиональной компетентности в процессе обучения в вузе или во время повышения квалификации в рамках реализации концепции образования в течение жизни, которая была представлена Европейской комиссией в программе Lifelong Learning Programme (Фокин, 2017).

Значение создания компетентностных моделей как ведущей составляющей профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов было рассмотрено нами в предыдущих работах (Тебенкова, 2021).

Компетентностные модели сегодня являются фактически основой процесса подготовки кадров для всех отраслей народного хозяйства.

Внедрение компетентностных моделей важно для управления вниманием студенческой аудитории или конкретного студента (Пучковская, 2018). Это происходит потому, что в рамках этих моделей соискатель образования четко видит свое профессиональное будущее.

Ситуация в определенной степени осложняется для системы последиplomного педагогического образования, в частности системы повышения квалификации работников образования.

Как мы отмечали выше, в постдипломный период дальнейшее развитие специалиста должно базироваться на самооценке им компетентностей, однако это сложный процесс, которому также нужно обучить потребителей образовательных услуг, ведь в современной ситуации соответствующий анализ будет иметь поверхностный характер и будет происходить формально.

На сегодня это одно из важных, первоочередных направлений повышения квалификации педагогических кадров, прежде всего руководителей образования.

Насущной потребностью времени является также создание определенных фильтров для преодоления субъективизма самооценки, который основывается на абстрактном понимании своего дальнейшего профессионального развития в условиях отсутствия соответствующих компетентностных моделей или их несовершенства.

Существенной проблемой на сегодня остается разработка процедур измерения состояния сформированности отдельных компетенций, что является основой для дальнейшего оценивания результатов обучения.

Заключение

Анализ учебного процесса в вузе свидетельствует, что измеряются преимущественно знания с использованием традиционных подходов (устные и письменные опросы, собеседования и др.), тестовых технологий (при этом тесты есть такими, что не прошли процедуру проверки на валидность и надежность) и тому подобное. Частично происходит оценивание умений или навыков путем выполнения определенных практических, лабораторных и других работ. При этом недостаточно отработанными являются процедуры измерения других составляющих компетентностей согласно их структуре.

Таким образом, мы, с одной стороны, имеем частичное непонимание преподавателями необходимости и путей комплексного измерения компетентностей, а с другой – недостаточную обеспеченность этого процесса действенными педагогическими технологиями, что является актуальной научно-практической проблемой настоящего времени.

Список литературы

1. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. Москва: Издательство НАФИ, 2019. 84 с.
2. Аكوпова Э.С., Глазунова О.И., Громыко Ю.В. Диагностическая методика оценки способностей к проектированию деятельности в групповой работе «Периметр» // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С. 5-18. doi:10.17759/pse.2020250201
3. Глазунова О.И., Громыко Ю.В. О двух подходах к диагностике взаимодействий в совместной работе: от оценки взаимодействий в мониторинговых исследованиях PISA к деятельностному анализу сотрудничества в проектных командах // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 58-70. doi:10.17759/pse.2019240506
4. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. 2020. Т.16. № 1. С. 57-67. doi:10.17759/chp.2020160106

5. Загуменнов Ю.Л., Зенченко С.А. Зенченко В.А. Компетенции преподавателей для использования ИТ в учебном процессе // Информатизация непрерывного образования 2018: материалы Межд. науч. конф. Москва, 2018. С. 303-307.
6. Зайцева И.Н. Организационно-педагогические условия реализации проектного образования в старшей школе: дис. магистра псих.-пед. образования. Москва, 2021. 204 с.
7. Константинова Д.С., Кудаева М.М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. 2020. Том 7. № 11. С. 1055-1072.
8. Лазарев В.С. К проблеме построения модели «школы будущего» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 69-79. doi:10.17759/pse.2021260406
9. Монахова Л.Ю. Управленческие модели образовательной организации как рефлексия педагогических парадигм // Управление образованием: теория и практика. 2017. № 3 (27). С. 12-19.
10. Пучковская Т.О. Повышение квалификации педагогов в условиях развития высокотехнологичной образовательной среды // Информатизация непрерывного образования — 2018: материалы Межд. науч. конф. Москва, 2018 г. С. 383-387.
11. Тебенькова Е.А. Задача на проектирование в системе учебных задач // Непрерывное образование: XXI век. 2021. № 1 (33). С. 1-13. doi: 10.15393/j5.art.2021.6684
12. Тонких А.П. Проектная деятельность и формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов // Начальная школа плюс До и После. 2013. № 8. С. 33-37.
13. Фаткуллин Н.Ю., Шамшович В.Ф., Вайндорф-Сысоева М.Е. Актуальность дифференциации слушателей в современной системе дополнительного профессионального образования // Вестник томского государственного университета. 2020. № 460. С. 220-227.
14. Фокин Н.И. Содержание повышения квалификации управленческих кадров образовательных организаций в современных условиях // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. №9. С. 163-167.

Formation of managerial competencies in the structure of designing educational trajectories


Tatiana A. Zhdanova

Associate Professor
Pacific State University
Khabarovsk, Russia
nadya_funny98@mail.ru
 0000-0001-8592-9035

Received 18.11.2022

Accepted 19.12.2022

Published 15.01.2023

 10.25726/k1566-5865-4482-s

Abstract

Pedagogical practice is an invariant component in the professional training of future teachers, ensuring the acquisition of competencies in a real school educational environment. We see a contradiction between the requirements of the higher education standard (project), the teacher's professional standard and a set of necessary conditions that ensure the development of professional competencies of applicants for higher education. So, the question arises of determining the relationship between the components of the environment, in which the possibility of realizing the individual educational trajectory of the student, the disclosure of creative potential, self-realization and professional self-development are achieved. The idea underlying our research is

that the types of educational environment do not exist in isolation from each other, they can integrate – combine several types of local environments into one, which leads to an increase in their influence on the development of professionally significant personality traits. Since pedagogical practice ensures the adaptation of future teachers to the conditions of professional pedagogical activity and the development of their professional competencies, it is necessary to create a specific educational environment. On the one hand, we have a partial misunderstanding by teachers of the necessity and ways of complex measurement of competencies, and on the other – insufficient provision of this process with effective pedagogical technologies, which is an urgent scientific and practical problem of the present time.

Keywords

management competencies, design, educational trajectories, research.

References

1. Ajmaletdinov T.A., Bajmuratova L.R., Zajceva O.A. Cifrovaja gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniju cifrovych tehnologij v uchebnom processe. Moskva: Izdatel'stvo NAFI, 2019. 84 s.
2. Akopova Je.S., Glazunova O.I., Gromyko Ju.V. Diagnosticheskaja metodika ocenki sposobnostej k proektirovaniju dejatel'nosti v gruppovoj rabote «Perimetr» // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2020. T. 25. № 2. S. 5-18. doi:10.17759/pse.2020250201
3. Glazunova O.I., Gromyko Ju.V. O dvuh podhodah k diagnostike vzaimodejstvij v sovmestnoj rabote: ot ocenki vzaimodejstvij v monitoringovyh issledovanijah PISA k dejatel'nostnomu analizu sotrudnichestva v proektnyh komandah // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2019. T. 24. № 5. S. 58-70. doi:10.17759/pse.2019240506
4. Gromyko Ju.V., Rubcov V.V., Margolis A.A. Shkola kak jekosistema razvivajushhihsja detsko-vzroslyh soobshhestv: dejatel'nostnyj podhod k proektirovaniju shkoly budushhego // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2020. T.16. № 1. S. 57-67. doi:10.17759/chp.2020160106
5. Zagumennov Ju.L., Zenchenko S.A. Zenchenko V.A. Kompetencii prepodavatelej dlja ispol'zovanija IT v uchebnom processe // Informatizacija nepreryvnogo obrazovanija 2018: materialy Mezhd. nauch. konf. Moskva, 2018. S. 303-307.
6. Zajceva I.N. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija realizacii proektnogo obrazovanija v starshej shkole: dis. magistra psih.-ped. obrazovanija. Moskva, 2021. 204 s.
7. Konstantinova D.S., Kudaeva M.M. Cifrovye kompetencii kak osnova transformacii professional'nogo obrazovanija // Jekonomika truda. 2020. Tom 7. № 11. S. 1055-1072.
8. Lazarev V.S. K probleme postroenija modeli «shkoly budushhego» // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 4. S. 69-79. doi:10.17759/pse.2021260406
9. Monahova L.Ju. Upravlencheskie modeli obrazovatel'noj organizacii kak refleksija pedagogicheskikh paradig // Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika. 2017. № 3 (27). S. 12-19.
10. Puchkovskaja T.O. Povyshenie kvalifikacii pedagogov v uslovijah razvitija vysokotehnologichnoj obrazovatel'noj sredy // Informatizacija nepreryvnogo obrazovanija — 2018: materialy Mezhd. nauch. konf. Moskva, 2018 g. S. 383-387.
11. Teben'kova E.A. Zadacha na proektirovanie v sisteme uchebnyh zadach // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2021. № 1 (33). S. 1-13. doi: 10.15393/j5.art.2021.6684
12. Tonkih A.P. Proektnaja dejatel'nost' i formirovanie obshhekul'turnyh i professional'nyh kompetencij budushhego uchitelja nachal'nyh klassov // Nachal'naja shkola pljus Do i Posle. 2013. № 8. S. 33-37.
13. Fatkullin N.Ju., Shamshovich V.F., Vajndorf-Sysoeva M.E. Aktual'nost' differenciacii slushatelej v sovremennoj sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija // Vestnik tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. № 460. S. 220-227.
14. Fokin N.I. Soderzhanie povyshenija kvalifikacii upravlencheskikh kadrov obrazovatel'nyh organizacij v sovremennyh uslovijah // Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mys'. 2017. №9. S. 163-167.