

УДК 378

Н. И. Туровец

Аспирант кафедры педагогики

УО МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь

Научный руководитель: Левко Анатолий Игнатьевич, доктор социологических наук, профессор,
главный научный сотрудник Института философии НАН РБ**СТРАТЕГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

В данной статье рассмотрены подходы к пониманию сущности стратегии педагогического сопровождения. Предпринята попытка представить педагогическое сопровождение как важнейшую составную часть компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущего педагога. Дано авторское определение понятия «педагогическое сопровождение», выделены его основные компоненты и представлена теоретическая модель педагогического сопровождения формирования профессиональных компетенций будущего учителя.

Ключевые слова: академические, социально-личностные, профессиональные компетенции, интериоризация, педагогическое сопровождение, педагогическое сообщество, индивидуальные ценности, активная деятельность, благоприятные условия.

Введение

Белорусское общество, вступая во второе тысячелетие, оказалось в достаточно сложной ситуации. Поворот Беларуси в сторону рыночной экономики, правового государства и демократии обусловил важность кардинальных реформ и в системе высшего образования. Современный этап реформирования модели высшего образования Беларуси связан с внедрением в образовательный процесс компетентностного подхода, что позволит нашему государству органично влиться в Болонский процесс и стать частью европейского образовательного пространства.

Результаты исследования и их обсуждение

В нашей республике переход на компетентностно-ориентированное образование был реализован в 2006–2008 гг., когда законодательно был введен «Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени». В соответствии с ним выпускник любого высшего учебного заведения, в том числе и педагогического, вне зависимости от уровня знаний и способностей «на входе» (т. е. при поступлении), «на выходе» должен обладать целым набором соответствующих компетенций:

1. Академических – овладение способностью, которая позволяет не только пассивно накапливать определенный знаниевый запас, но и уметь свободно пользоваться им в различных жизненных и профессиональных ситуациях, а также быть способным учиться самостоятельно на протяжении всей сознательной жизни.
2. Социально-личностных – выражаются в готовности к позитивному социальному взаимодействию, в умении соотносить свою профессиональную деятельность и личную жизненную позицию с культурными нормами и общественными ценностями.
3. Профессиональных – готовность к профессиональной деятельности, которая выражается в способности решать производственные задачи и обеспечивать их выполнение в избранной сфере деятельности, а также способность адекватно оценивать результаты своей деятельности [1].

В «Макете образовательного стандарта высшего образования первой ступени» заложен обязательный и систематический мониторинг качества образования, довольно четко оговорены формы и средства диагностики компетенций. Но можем ли мы утверждать, что, пройдя определенные устные, письменные, технические и другие формы диагностики компетенций, можно определить степень подготовки компетентного специалиста? Можно ли «привить» их

только лишь при помощи узаконенных государством стандартов образования? Безусловно, нет. В условиях коммерциализации отношений в современном обществе, в том числе и в сфере образования, одного лишь планирования формирования компетенций через соответствующую организацию учебно-воспитательного процесса недостаточно. Исследование данной проблемы делает необходимым обращение к опыту зарубежных ученых, в первую очередь, на наш взгляд, следует акцентировать внимание на исследовании феномена компетентности в современном европейском обществе Джоном Равеном. Он не первый, кто обращался в своем творчестве к вопросам компетентности, но он впервые разработал научно-обоснованную модель компетентности, установив связь между теоретической схемой и конкретными процедурами оценки, получившими название «Эдинбургские опросники». Всесторонне исследуя природу компетентности среди представителей различных стран, слоев населения, представителей различных профессий, Д. Равен пришел к выводу, что компетентность проявляется только в деятельности и только в совокупности с личностными ценностями, способами мышления и формами поведения личности [2, 194]. Отсюда следует, что одного лишь осознания необходимости и важности академических, социально-личностных и профессиональных компетенций будущими современными специалистами недостаточно. Компетенции так же, как и общественные ценности, только тогда становятся побудительным мотивом к активной учебной деятельности, когда они становятся неотъемлемой частью внутреннего мира личности, пройдя селективный отбор и процесс интериоризации. Только тогда, когда компетенции интериоризированы, студент способен самостоятельно формулировать цели своей деятельности, эффективно их реализовывать, оценивать и корректировать свои действия [3, 232–233]. Можно с большой долей уверенности утверждать, что обрести профессиональную компетентность может только личность, которая смогла на основе осмысления и селективного отбора общечеловеческих ценностей построить шкалу собственных ценностных ориентаций. Современная реальность такова, что педагогическая профессия сегодня, как никогда ранее, должна включать в себя больший, чем ранее, социальный потенциал, духовность и культуросообразный характер, а не просто быть архивом для культурных ценностей и социального опыта. Отсюда требования к будущему педагогу должны быть несравнимо большими, чем к выпускникам непдагогических УВО. В руках современного педагога находится будущее и его учеников, и общества в целом. Именно на нем лежит ответственность не только за интеллектуальный и нравственный потенциал своих воспитанников, но и за их подготовку к реальной, сложной и такой противоречивой жизни. Чтобы выполнить свою основную профессиональную миссию, выпускник педагогического УВО должен обладать уже сформировавшейся устойчивой профессионально-нравственной позицией и успешно пройти процесс интериоризации сформулированных в «Макете образовательного стандарта высшего образования первой ступени» компетенций. Однако, как показывает опыт, не всем будущим педагогам это удастся. Вследствие этого значительная часть выпускников педагогических высших учебных заведений трудоустроивается не по полученной специальности, многие оказываются не готовыми к трудностям педагогической профессии. Наиболее распространенными проблемами, с которыми сталкиваются молодые педагоги, являются: недостаток практических умений и навыков учебно-воспитательной работы, проблемы взаимоотношений с гиперактивными и педагогически запущенными учениками и их родителями, проблемы взаимоотношений с более опытными коллегами и школьной администрацией, которая выступает в роли «надзирателя» и «карателя», но никак не «товарища» и «наставника», большая учебная нагрузка при слабой методической и технической оснащенности, достаточно большой объем документации строгой отчетности, что влечёт за собой трудности самоорганизации и планирования рабочего времени и т. д. [4, 203]. Всё это вынуждает молодых педагогов задуматься о своей профпригодности и сменить сферу деятельности. Это не совсем нормальная ситуация, учитывая тот факт, что государство тратит значительные средства на подготовку педагогических кадров. Определенная доля ответственности за эту ситуацию лежит на педагогических УВО, где основное внимание уделяется мыслительной и поведенческой сфере, а деятельность, направленная на формирование способностей противостоять трудностям, на самореализацию через профессиональное творчество, остается за скобками педагогического процесса [5, 4]. Решение данной проблемы связано с обоснованием необходимости появления соответствующих педагогических теорий и технологий, основанных на принципах субъект-субъектных отношений, равноправного сотрудничества, педагогического сотворчества, вариативности, культуросообразности и профилактики деструктивного развития. Одной из таких теорий является теория педагогического сопровождения. Рассмотрим подходы

к пониманию сущности стратегии педагогического сопровождения, которая активно разрабатывается в современной российской и белорусской педагогической науке.

Большинство авторов определяют педагогическое сопровождение как стратегию деятельности педагога и педагогического сообщества, направленную на обеспечение эффективного взаимодействия учащихся с социальной средой, оказание профилактической помощи в различных ситуациях жизненного выбора, создание условий для успешной социальной и профессиональной адаптации, повышения социальной активности, содействие личному росту и определению воспитанником своего собственного жизненного и профессионального маршрута (Симонова Г. И., Шафранова О. Е., Александрова Е. А., Петьков В. А., Чувилова Н. А., Битянова М. Р., Сильченкова С. В., Архипова А. А., Пичугина Г. В. и другие).

Такие исследователи, как Остапенко Е. Н., Борисенко Е. Н., Шляпина С. Ф., Рожков М. И., Бережнова Л. Н., Богословский В. И., Шалавина Т. И., Мардахаев Л. В., Тарита Л. Г., Гущина Т. Н., Коновалова Н. Л., Забоева М. А., Боботкова Н. В., Тряпицына А. П., Борытко Н. М., Осипова Н. И., Шипицына Л. М., Хитрюк В. В. и другие, рассматривают педагогическое сопровождение как процесс взаимодействия (совместной деятельности) педагога и воспитанника на основе прогнозирования перспектив его (воспитанника) поведения в определенных проблемных ситуациях. Педагог, выступающий в роли «дружеского плеча», должен мягко, ненавязчиво научить воспитанника-друга находить способы самостоятельно и с наименьшими потерями разрешать проблемы профессионального, личностного, коммуникативного, образовательного характера.

Ряд авторов (Новоселова Л. А., Касимов Р. А., Солодовникова Т. В. и другие) понимают педагогическое сопровождение как метод, который позволяет создать условия для принятия воспитанником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Что, в свою очередь, требует четкой постановки целей всего образовательного процесса.

И, наконец, некоторые исследователи рассматривают педагогическое сопровождение как образовательную технологию (Казакова Е. И., Комарова Т. В., Иванова Т. Б., Зудина Н. Ю. и другие), которая представляет собой определенную систему действий, обеспечивающую гарантированный результат – максимальное развитие возможностей и личностного потенциала обучающихся.

Но, несмотря на наличие множества подходов к пониманию категории «педагогическое сопровождение» их объединяет: ориентация на активную деятельность, умение педагогов выявлять и уважать индивидуальные ценности своих воспитанников, использовать инновационные педагогические технологии, предоставлять воспитанникам свободу выбора с учетом их возможностей и способностей, способствовать процессу формирования у выпускников педагогических вузов социально-личностных, академических и профессиональных компетенций. Определяя сущность понятия «педагогическое сопровождение», мы исходим из того, что это заранее спланированный тип педагогической деятельности всех субъектов сферы высшего педагогического образования, направленный на обеспечение эффективного взаимодействия будущих педагогов с социальной средой, создание условий для их успешной социальной и профессиональной адаптации, содействие процессу самоактуализации социально-личностных и профессиональных компетенций.

Внедрение стратегии педагогического сопровождения в учебно-воспитательный процесс педагогического УВО позволит подготовить педагога-профессионала, способного не просто транслировать, организовывать, консультировать, контролировать, а создавать благоприятные условия, способствующие пробуждению умственной активности своих учеников. Стратегию сопровождения мы представляем в качестве системы, которую можно определить как множество взаимосвязанных структурных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. В соответствии с теорией педагогического менеджмента можно выделить следующие функциональные компоненты педагогического сопровождения: целевой, содержательно-организационный, аналитико-результативный [6, 44]. Между структурными компонентами существуют постоянные, устойчивые и последовательные связи и взаимосвязи. Именно эти компоненты положены в основу нашей теоретической модели педагогического сопровождения.

Целевой компонент модели содержит цель педагогического сопровождения и его задачи. Цель сопровождения – максимальное развитие возможностей и самоактуализация социально-личностных, академических и профессиональных компетенций будущего педагога. Задачи

педагогического сопровождения: определение индивидуальных показателей, способностей и ценностного потенциала каждого студента; разработка индивидуальных программ педагогического сопровождения; выявление адекватных методов обучения и воспитания, соответствующих способностям каждого студента; регулярное отслеживание изменений индивидуальных показателей студентов [7, 8].

Содержательно-организационный компонент модели включает в себя субъекты, подходы, принципы, этапы, виды и формы педагогического сопровождения. *Субъекты* педагогического сопровождения – сопровождаемый (студент), сопровождающий (преподаватель). *Подходы*: компетентностный (положен в основу всех компонентов модели, так как именно он обеспечивает достижение основной цели сопровождения) и личностно-ориентированный. *Принципы* педагогического сопровождения: принцип S-S взаимодействия, принцип творческой активности, принцип непрерывности, принцип последовательности, принцип системности, принцип систематичности, принцип непрерывности, принцип вариативности [9, 19]. *Виды* педагогического сопровождения: индивидуальная, групповая, социальная. *Формы* педагогического сопровождения: игровое, парное, групповое, самообразовательное, супервизорские консультации [9, 15]. *Этапы* педагогического сопровождения: диагностический, проективный, этап реализации (собственно сопровождение); этап рефлексии. Каждый из представленных этапов направлен на решение конкретных задач.

Аналитико-результативный компонент модели содержит в себе критерии и показатели сформированности социально-личностных и профессиональных компетенций будущих педагогов.

Выводы

В статье педагогическое сопровождение представлено как важнейшая составная часть компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя. При этом за основу берутся разработки феномена компетентности американского исследователя Д. авена, согласно которому компетентность неотделима от личных ценностей и способов мышления и поведения. Сформировать эти качества личности будущего специалиста, в нашем понимании, и призвано педагогическое сопровождение, которое на сегодняшний день трактуется неоднозначно: и как стратегия деятельности педагога и педагогического сообщества, и как взаимодействие и сотрудничество между сопровождающим и сопровождаемым; и как метод; и как образовательная технология. Перечисляя эти подходы и их обоснования в работах различных исследователей, мы склоняемся к пониманию педагогического сопровождения как стратегии деятельности педагога и педагогического сообщества. Только при взаимосвязанной активной деятельности всего педагогического сообщества того или иного УВО возможно создать оптимальные условия и положительный эмоциональный фон, который ускорит процесс интериоризации компетенций будущего педагога и позволит студентам педагогических УВО максимально раскрыть свой духовно-нравственный потенциал. Конечным же результатом данной стратегии профессиональной подготовки будущего учителя является самоактуализация духовно-нравственного потенциала его личности, под которой подразумевается стремление выпускника педагогического ВУЗа к выявлению и развитию своих профессиональных компетенций, творческой самореализации, созидательных возможностей и, как следствие, способности противостоять трудностям, с которыми может столкнуться молодой педагог в своей профессиональной деятельности.

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени // Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : // www.uo.vstu.by/wp-content/uploads/2013/12maket-standart.pdf](http://www.uo.vstu.by/wp-content/uploads/2013/12maket-standart.pdf). – Дата доступа : 03.10.2015.
2. Равен, Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М. : Когнито-центр, 2002. – 396 с.
3. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин [и др.]. – 4-е изд. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
4. Ульянкина, Е. В. Проблемы адаптации молодых специалистов в образовательных организациях / Е. В. Ульянкина // Академический вестник. – 2015. – № 2. – С. 201–207.

5. Новоселова, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение становления будущего педагога профессионального обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Новоселова ; Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

6. Симонов, В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом : учеб. пособие / В. П. Симонов. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 264 с.

7. Технология педагогического сопровождения формирования универсальных учебных действий у обучающихся на уроках [Текст] : сборник методических материалов. – Рыбинск : [б. и.], 2011. – 41 с.

8. «Особые» студенты в учреждении высшего образования : модель психолого-педагогического сопровождения [Текст] : практ. пособие для студентов учреждений высшего образования / сост. В. В. Хитрюк [и др]. – Барановичи : РИО БарГУ, 2013. – 132 с.

9. Новоселова, Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение становления будущего педагога профессионального обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Новоселова ; Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.

Поступила в редакцию 25.11.15

E-mail: natasturovec@yandex.ru

N. I. Turovets

PEDAGOGICAL SUPPORT STRATEGY IN CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

This article describes the approaches to understanding the essence of the strategy of pedagogical accompanying. An attempt to introduce pedagogical support as an important part of the competence approach in professional training of future teachers is made. The author's definition of the concept "educational support" is given, its main components are dedicated and theoretical model of pedagogical support in formation of professional competence of the future teacher is presented.

Keywords: academic, socially personal, professional competence, interiorization, pedagogical support, pedagogical community, individual values, active functioning, favorable conditions.