



Biblioteca Științifică
a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

***Competențele
profesionale –
instrumente de
realizare a politicii
educaționale***

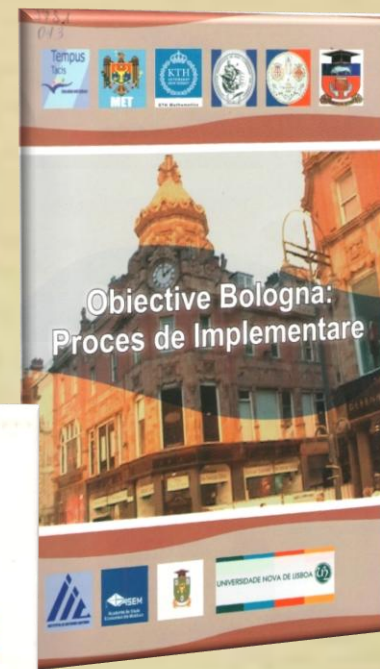
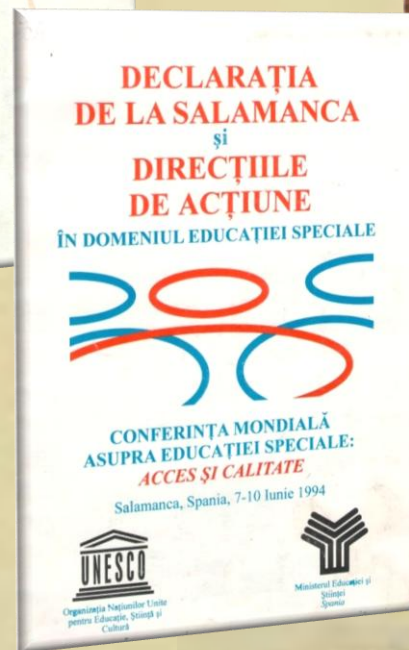
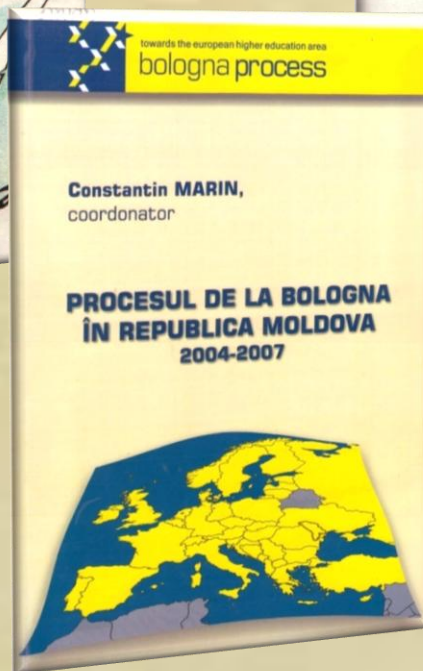


„Într-o societate bazată pe cunoaștere, competențele-cheie sub formă de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate fiecărui context au un rol fundamental în cazul fiecărui individ. Acestea asigură o valoare adăugată pentru piața muncii, coeziunea socială și cetățenia activă, oferind flexibilitate și adaptabilitate, satisfacție și motivație...”

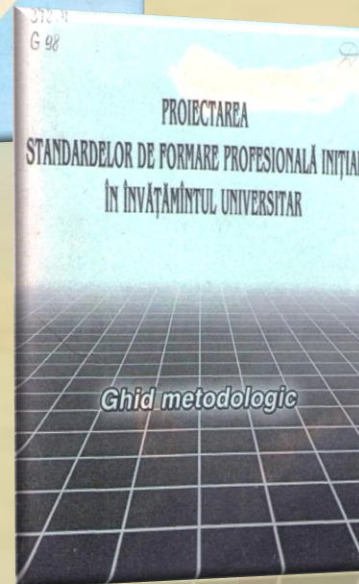
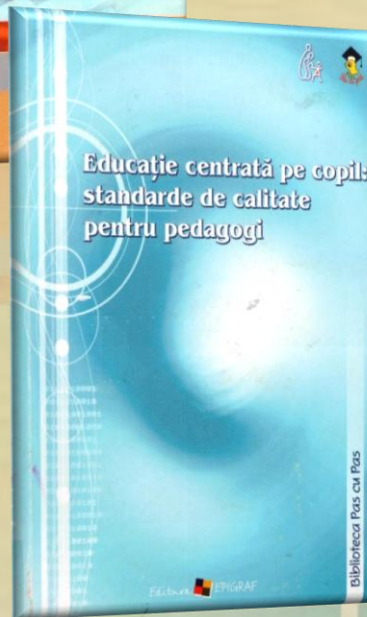
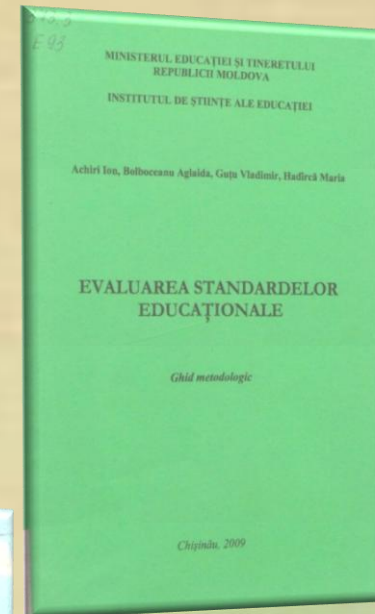
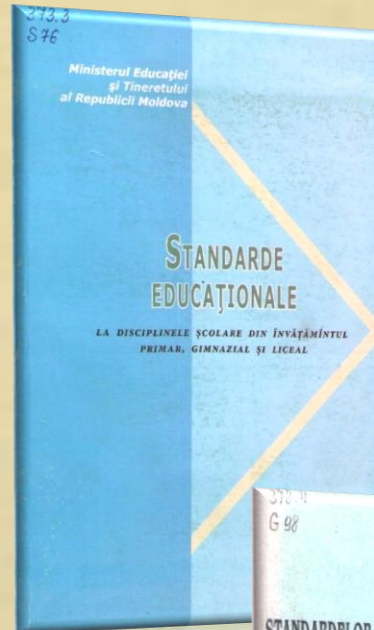
(Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții)



Legislație, politici, documente naționale/internaționale în domeniul educației

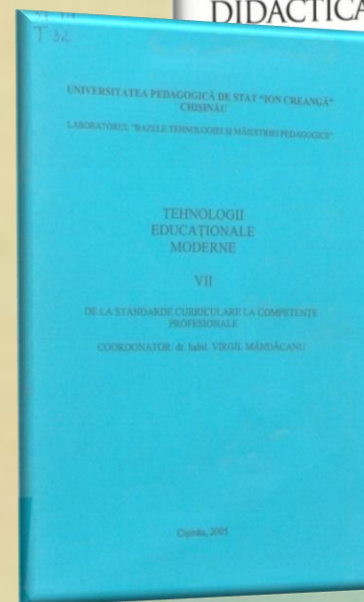
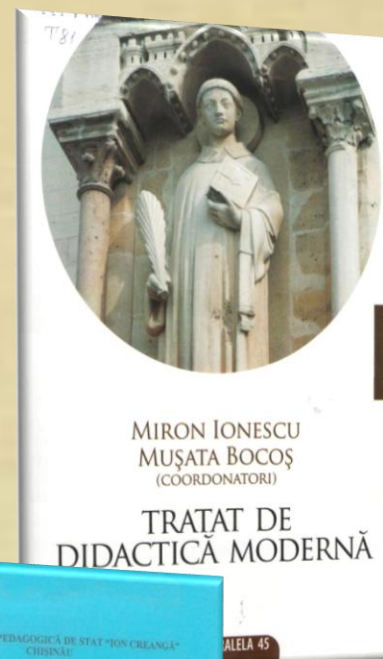
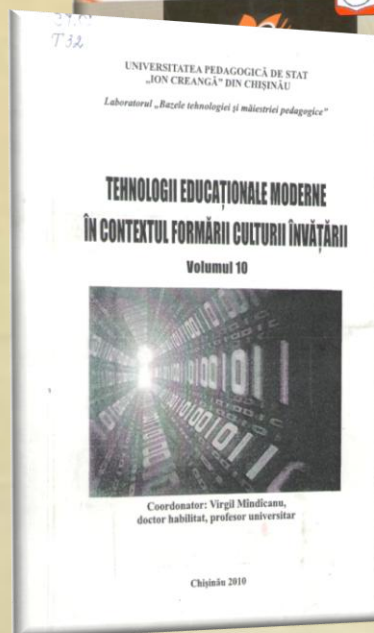
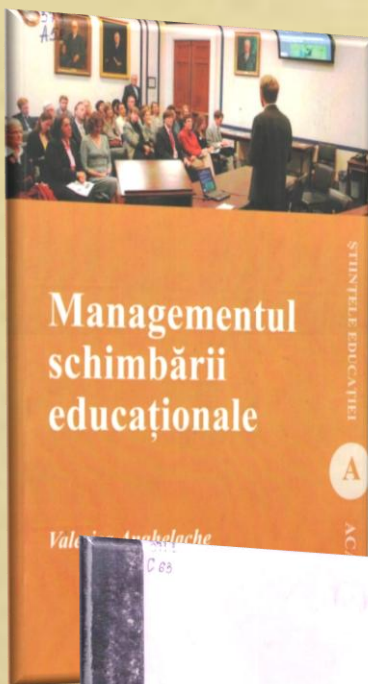


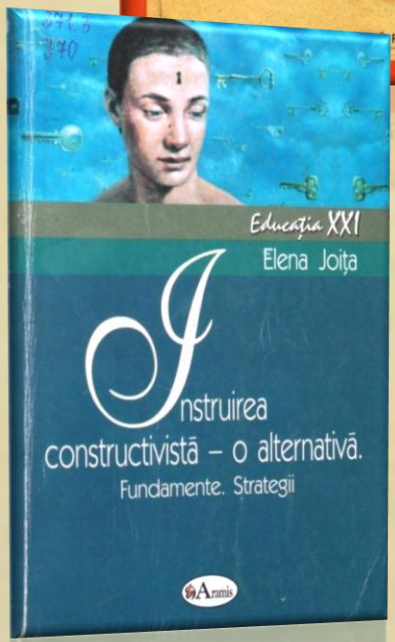
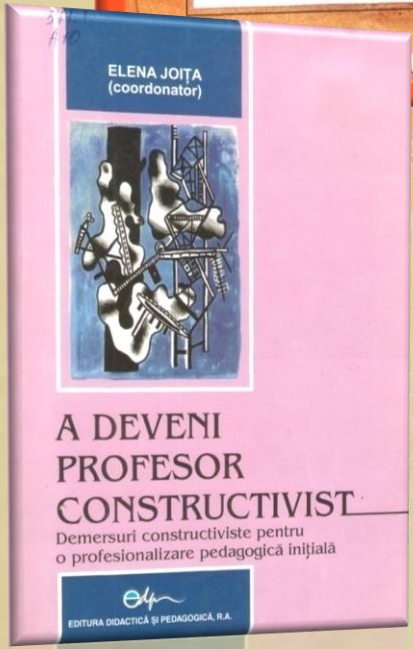
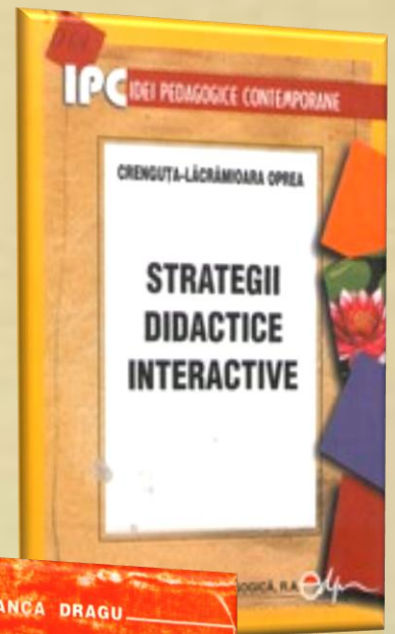
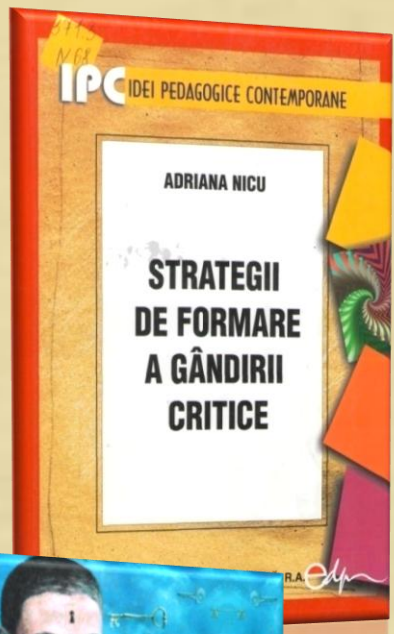
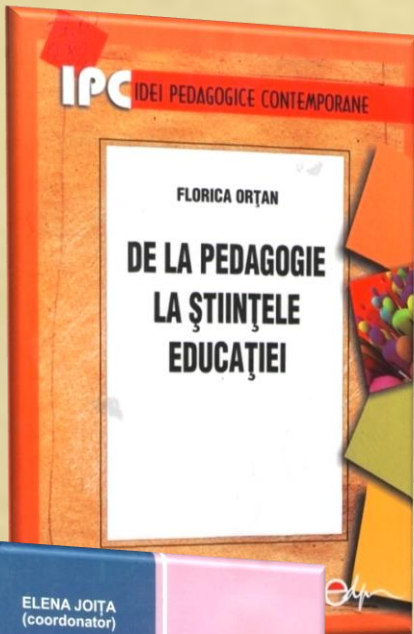
Standarde în educație



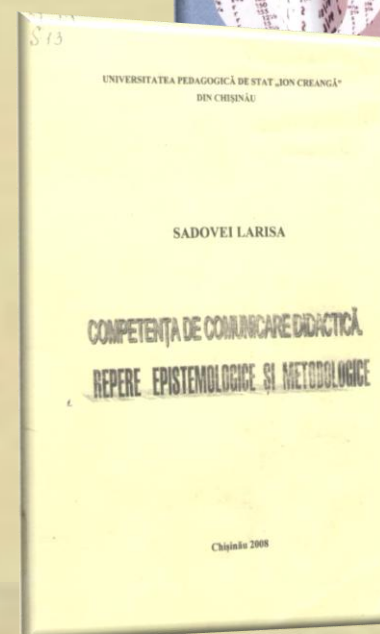
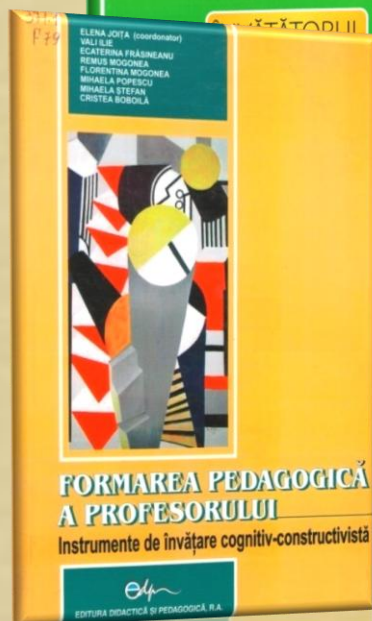
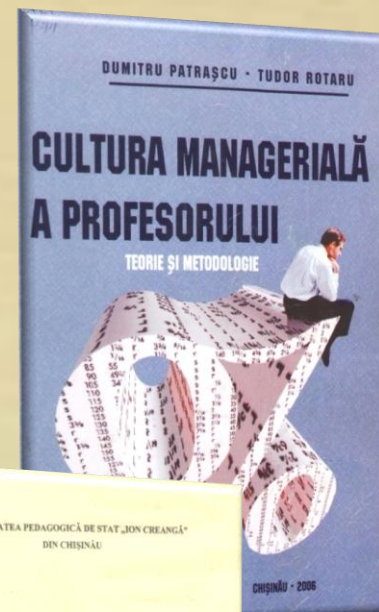
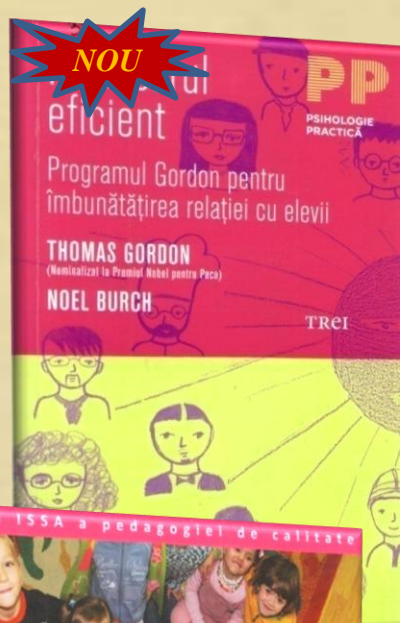
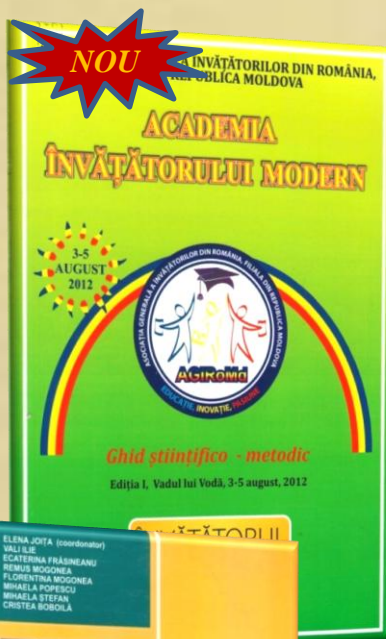
Învățămînt bazat pe competențe







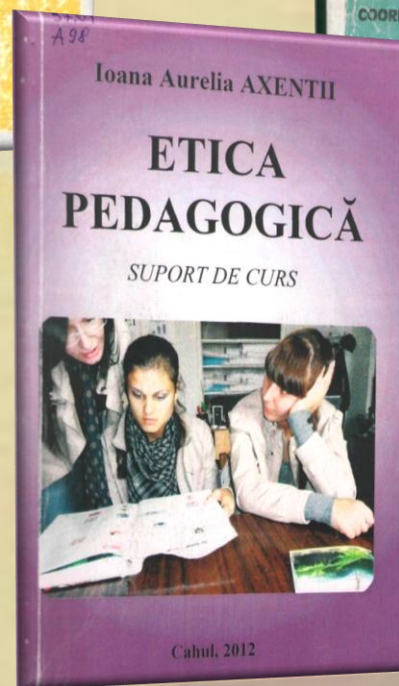
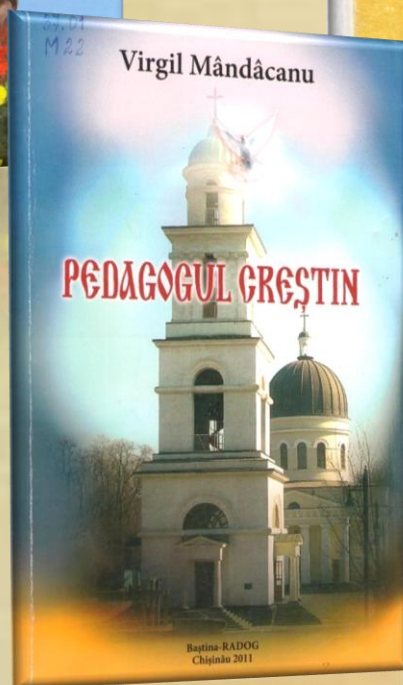
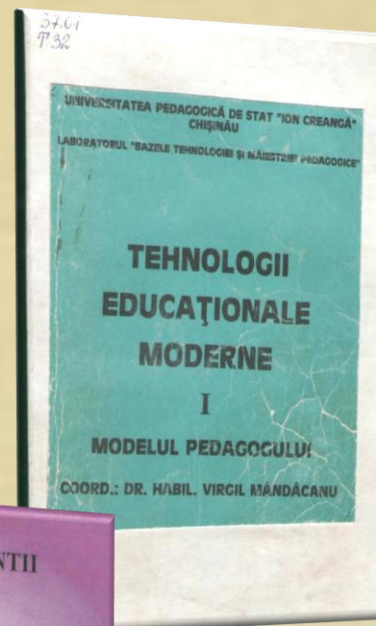
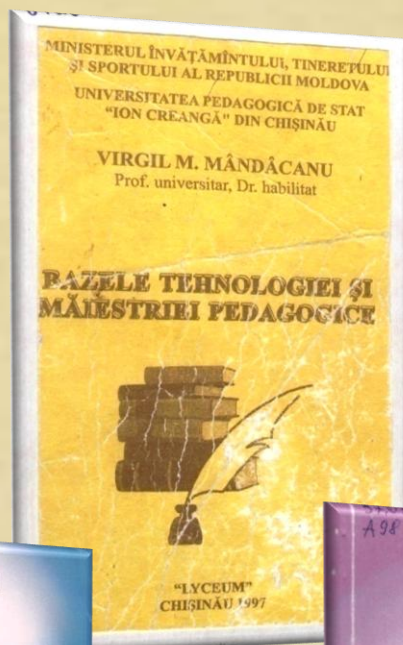
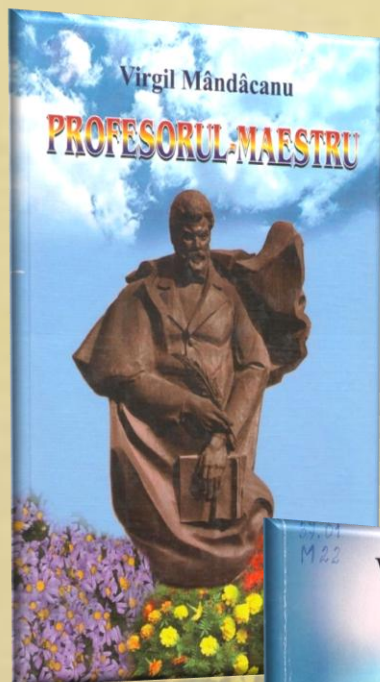
Competențe didactice

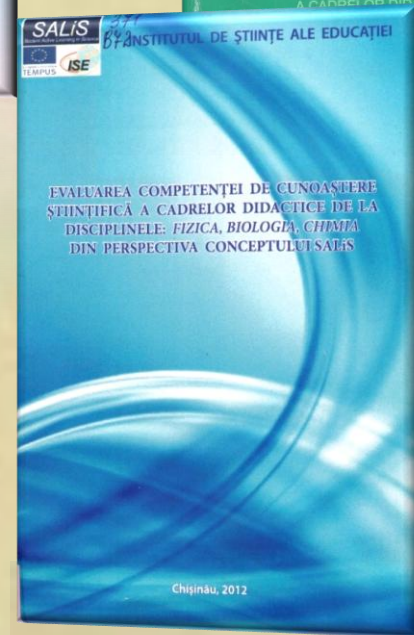
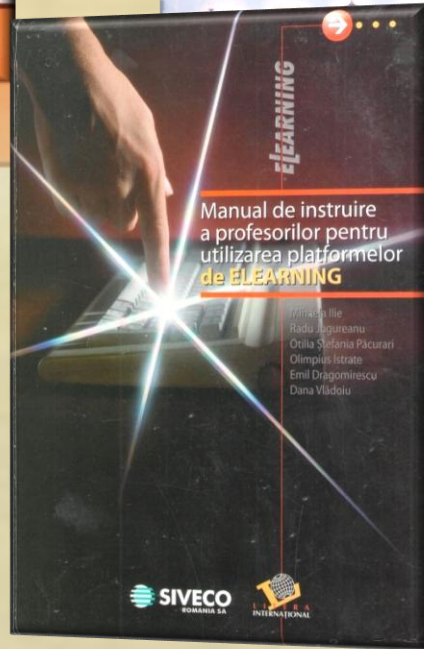
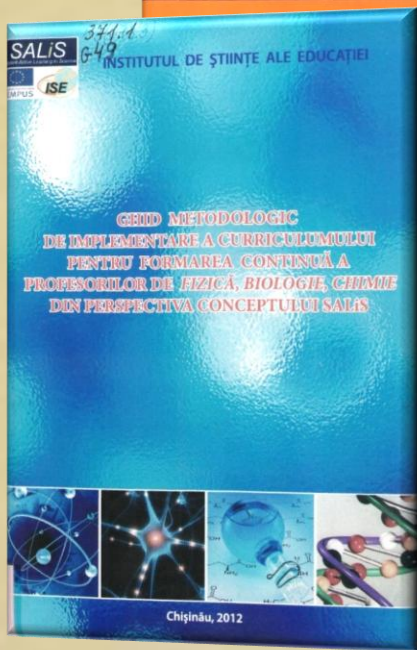
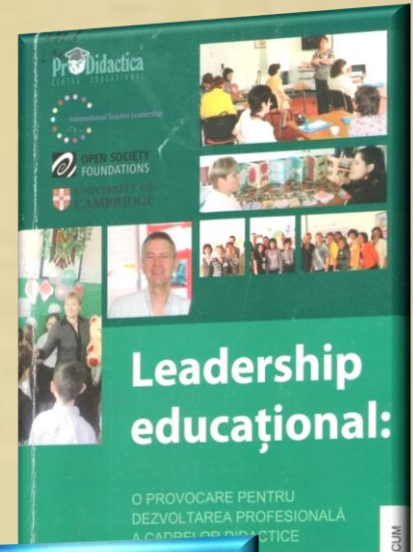
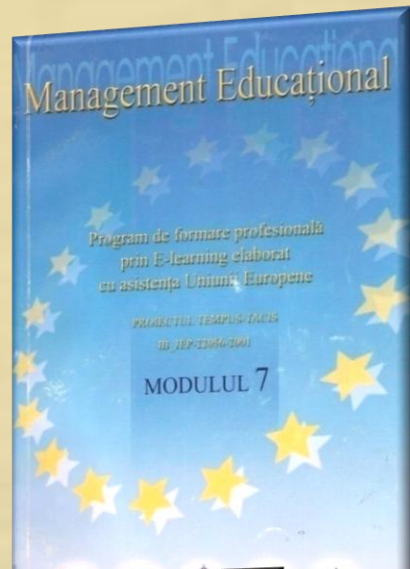
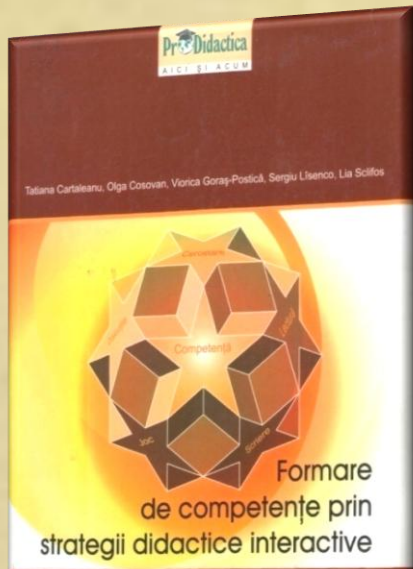


***„Talentul, vocația și darul dat
pedagogului de Dumnezeu devine măiestrie
prin munca permanentă de autocunoaștere,
autoeducație, autodesăvârșire și dăruire”.***

Virgil Mândăcanu

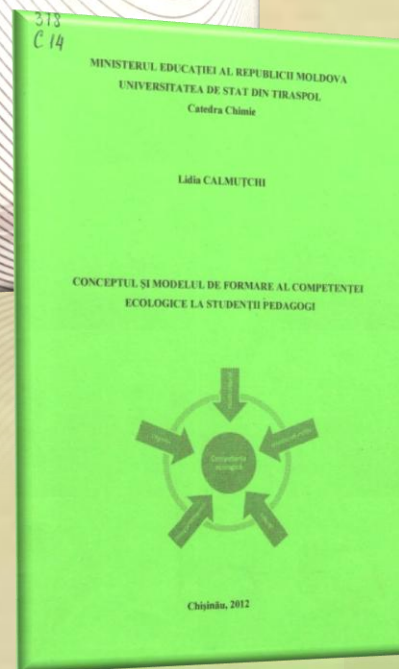
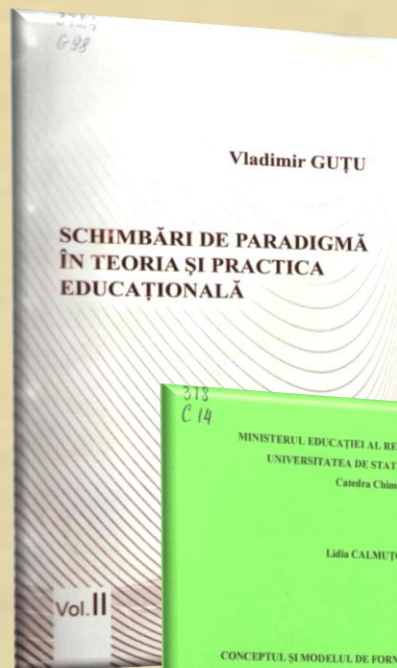
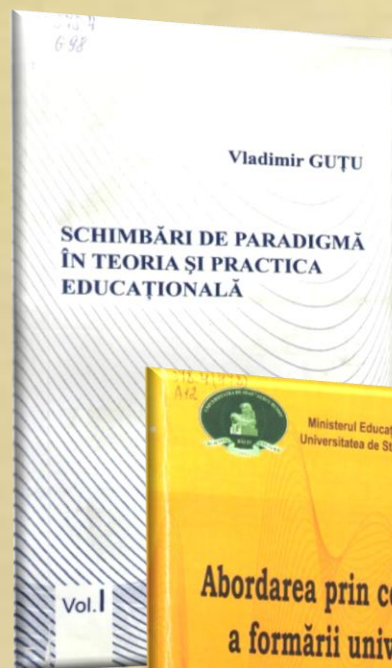


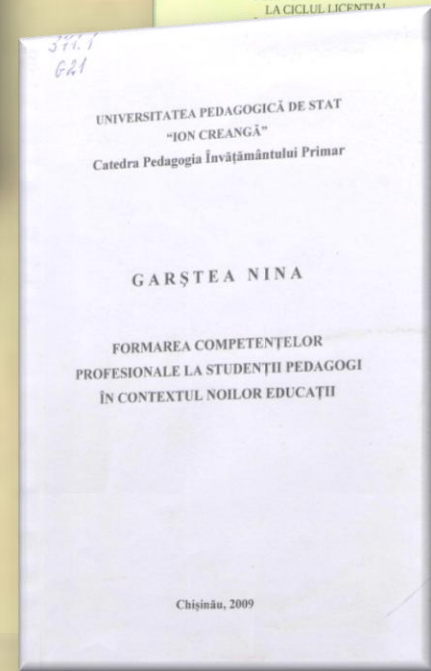
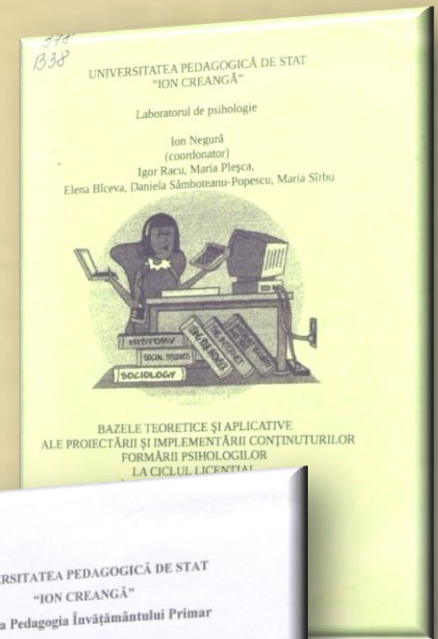
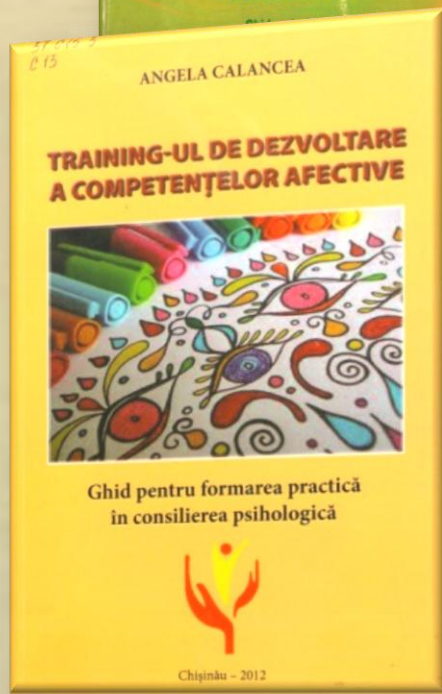
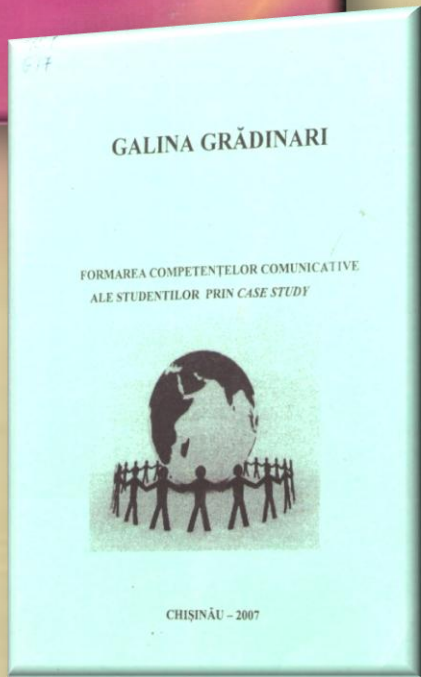
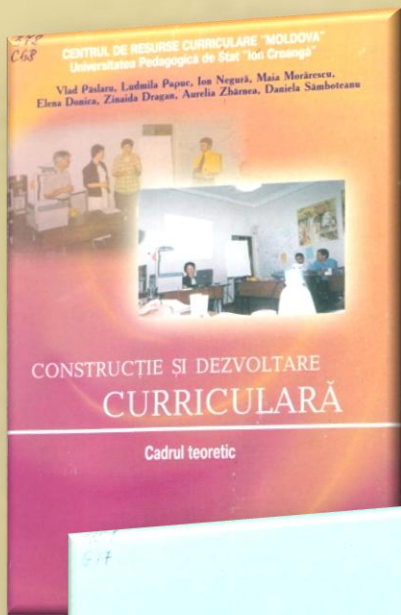


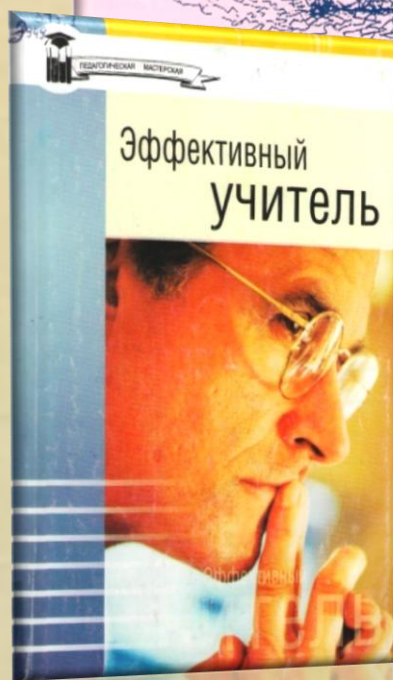


SERIA AICI ȘI ACUM
MILICA IG 004 AUREB

Formarea competențelor profesionale la studenți





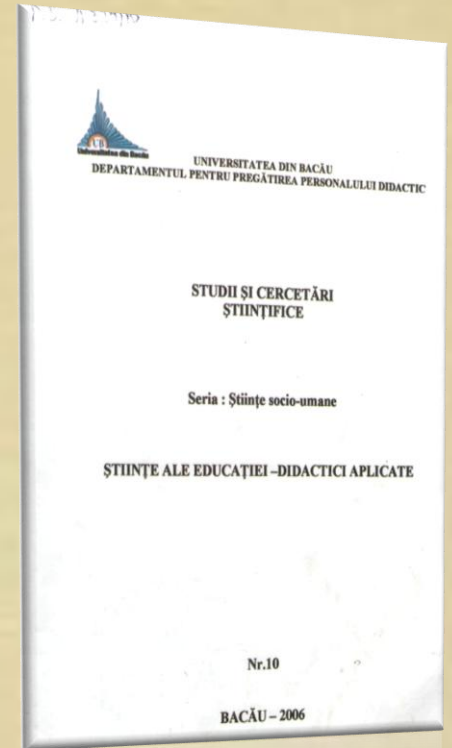
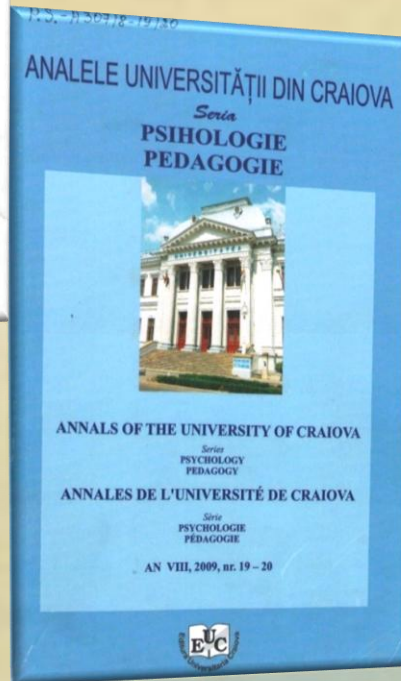
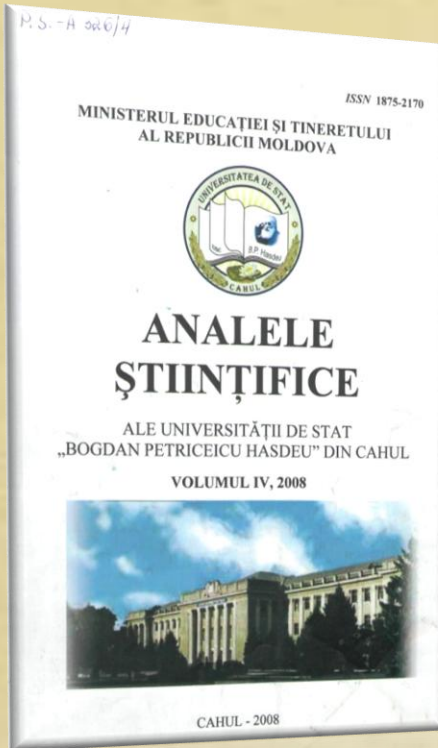


„Una din funcțiile sociale a învățămîntului superior constă în dezvoltarea unei personalități creative, a competențelor și atitudinilor necesare pentru desfășurarea activității profesionale și sociale”.

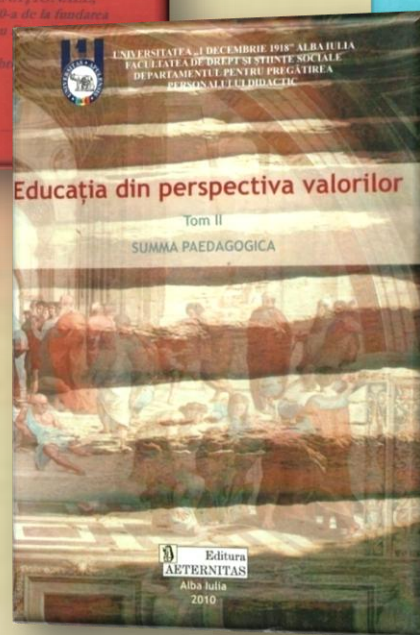
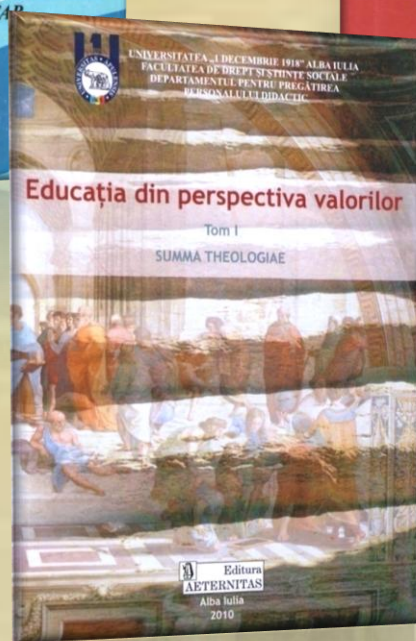
(GUȚU, Vladimir. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Ch.,2009)

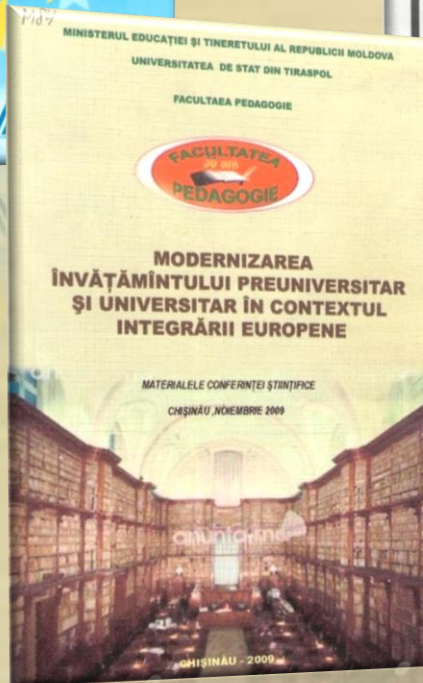
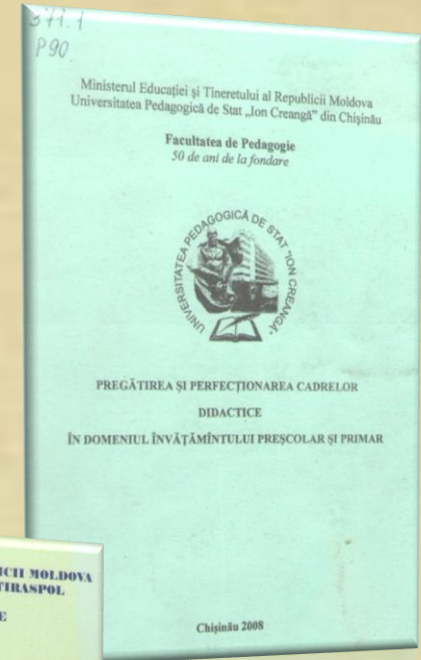
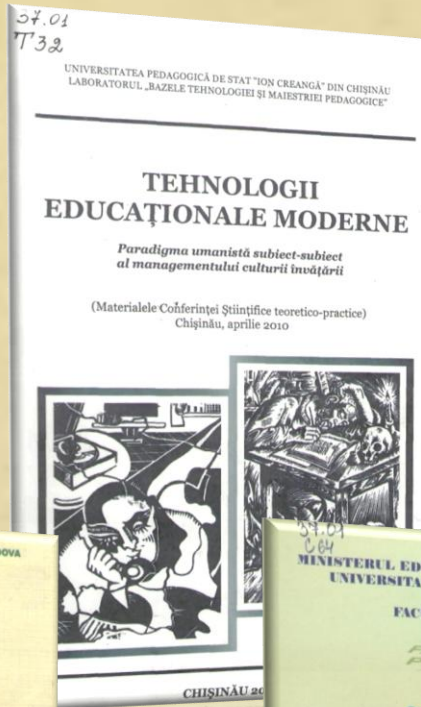
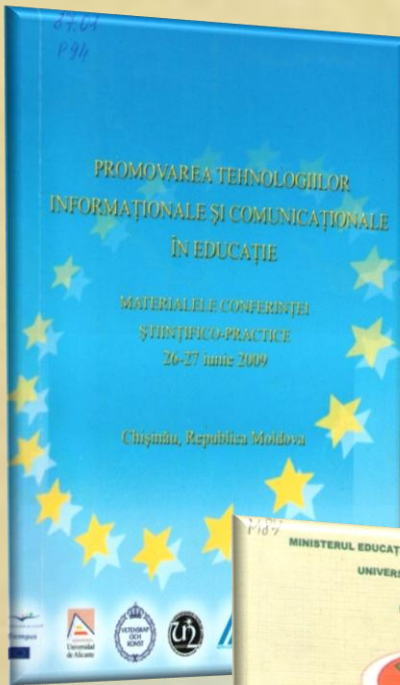


Anale



Conferințe naționale/internaționale





Publicații periodice



DICTIONAR

Competența pedagogică în perspectiva paradigmei curriculumului

Sorin CRISTEA

Conceptul de competență este lansat și utilizat cu insistență la nivel de politică a educației. Definirea și interpretarea sa din perspectiva mai multor științe socioumane (lingvistică, psihologie, sociologie, economie, politicologie, teoria comunicării etc.) împiedică și complică semnificațiile vehiculate pe o zonă dominată mai mult de ideologie decât de epistemologie.

Conceptul pedagogic de competență solicită, astfel, operații de reducere epistemică realizabile pe fondul unui model de abordare globală și deschisă a realității reflectate, propria paradigmei curriculumului ca paradigmă a educației postmoderne. În acest sens, vom valorifica încercările de sinteză propuse în ultimii ani în literatura de specialitate – vezi C. Bîrzea, *Definirea și clasificarea competențelor*; M. Manolescu, *Pedagogia competențelor – o viziune integratoare asupra educației* (în *Revista de pedagogie*, nr.58 (3)2010); M.-E. Dulamă, *Despre competențe. Teorie și practică*, Presa Universitară Clujeană, 2011). Dimensiunile demersului vizează: I) interpretarea pedagogică a definițiilor propuse de diferite științe socioumane; II) avansarea unei definiții specifice pedagogiei; III) evidențierea funcției de bază a competenței pedagogice; IV) determinarea structurii competenței pedagogice; V) clasificarea competențelor pedagogice.

1) **Interpretarea pedagogică a definițiilor exercitate în alte domenii vizează**, în special, anumite științe socioumane:

a) **Lingvistică și psiholingvistică** – prin distincția operată între *competență* și *performanță*; *competența* vizează capacitatea de realizare a unor acțiuni, pe termen mediu și lung, integrate în activitate; *performanța* vizează realizarea unor acțiuni și operații imediate, pe termen scurt, ca prin „actualizarea a competenței”.

b) **Psihologie cognitivă** – prin abordarea competenței ca și capacitate care include un ansamblu de: *cunoștințe (declarative și procedurale)* și *atitudini* (afective, motivaționale, autogognitive și metacognitive) care asigură proiectarea și realizarea eficientă a obiectivelor învățării.

c) **Economie, model administrativ-birocratic**, tipic societății industrializate – *competența* este concepută în sens *behaviorist* drept un *comportament* dobândit ca reacție la un anumit stimul, la o anumită sarcină, realizat în cadrul unei acțiuni concrete în contextul unei activități specifice.

d) **Economie, model managerial**, tipic societății postindustrializate, informaționale – *competența* este concepută ca o *capacitate globală* și *strategică*, generatoare de acțiuni *inovatoare*, adaptabile în context deschis, în rezolvarea a numeroase sarcini la nivel de activități complexe.

e) **Sociologie (a organizației; a cunoașterii)** – *competența* este concepută la nivelul unității dintre *capacitatea de a și să acționezi (savoir-agir)* – a și să mobilizezi (savoir-mobiliser) – a și să integrezi (savoir-integrer) – a și să transfereți (savoir-transférer) – a și să combini (le savoir combiner) – vezi Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1994.

53

DICTIONAR

Competențele profesionale în contextul implementării curriculumului centrat pe formare de competențe

Valentina CERCU

Trăim vremuri dominate de transformări accelerale în toate domeniile vieții, inclusiv în domeniul învățământului. Avalanșa de schimbări, complexitatea acțiunilor și viteza cu care se cer a fi implementate au burlanțuit întreaga comunitate educațională din Republica Moldova. Conceptele *competență*, *curriculum centrat pe competențe*, *elevul - subiect al educației*, *educația centrată pe elev* sînt desprinsе dintr-o nouă paradigmă educațională, care a devenit pentru cadrele didactice un adevărat examen de pregătire profesională. De la cunoașterea și înțelegerea conceptelor respective, și implicit, acceptarea noilor condiții care se impun prin aplicarea acestora, pînă la obținerea rezultatelor proceselor profesorii îndinșii numeroase dificultăți.

Un loc deosebit în contextualizarea și implementarea noii abordări a procesului educațional, *centrat pe copii*, solicită efort din partea cadrelor didactice în a înțelege această „habla centrată”. Explicăția DEX-ului pentru verbul „a centra” – *a orienta o activitate spre un anumit obiectiv; a grupa elemente disparate în jurul unui nucleu* – indică necesitatea compatibilizării, armonizării conceptelor în cauză întru a asigura funcționarea normală a întregului proces educațional. Pentru a face față acestei provocări metodice, cadrul didactic trebuie să răspundă la întrebarea CUM?, avînd în vizor multiple aspecte:

- CUM îi putem implica pe elevii mai activ și mai profund în propria formare?
- CUM îi putem face să lucreze aiudoma unor adulți – multisemantical, colaborativ și rezolvînd probleme reale?
- CUM le putem delega elevilor mai multe împunătoristici?
- CUM le putem acorda mai multe responsabilități și oportunități de a alege?
- CUM putem săa demersul pe nevoile elevului și nu pe ce vrem/trebuie să le oferim în procesul educațional?

60



UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

STUDIA UNIVERSITATIS

Nr.5(45)
2011

SERIA ȘTIINȚE
ALE
EDUCAȚIEI

REVISTĂ ȘTIINȚIFICĂ
Anul IV
ISSN 1857-2103



Chișinău

STUDIA UNIVERSITATIS

Revistă științifică a Universității de Stat din Moldova, 2011, nr.5(45)

GENERALIZAREA ACCEPȚIUNILOR ȘTIINȚIFICE MODERNE ASUPRA TIPOLOGIEI ȘI STRUCTURII COMPETENȚEI PROFESIONAL-DIDACTICE

Liliana SARANCIUC-GORDEA

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

This article identifies an opened problem in educational sciences-the typology and the structure of the professional competence of the teachers. There are listed the correlations of this new problem with competence-based professionalization.

În literatura de specialitate, conceptul de competență pedagogică/profesional-didactică reține o diversitate de sensuri complementare. Aceste sensuri operaționalizează un ansamblu de trăsături sintetice dintre care unele au ierarhizări clasice (R.Hubert, 1946; Ф.Г.Гонимов, 1963; В.Черникович, 1976) și vizează un șir de calități multiple (intelectuale, morale, profesionale, estetice, fizice), dezvoltate la nivelul politicii educației prin evocarea „actorilor educației”, cu virtuțile lor legate de inteligența socială a lucrului în echipă. Altele (M.Kelbacher, 1934, C.Narty, 1940; B.A.Салтениу, 1976) remarcă diferența, dar și sinteza necesară dintre calitățile înăscute, calitățile dobândite și capacitățile specifice.

Teoriile psihopedagogice moderne stabilesc linia de continuare existentă între competența profesurii și aptitudinea sa pedagogică. Aceasta valorifică trei categorii de capacități operaționale: capacitatea de a se raporta la realitatea educațională cu mijloacele inteligenței sale generale; capacitatea de a cunoaște și de a aborda elevul simultan ca realitate intelectuală, afectivă, emoțională, caracterială; capacitatea de a transmite o cunoaștere de tip superior, respectiv o cunoaștere științifică, bazată, epistemologică, pe unitatea dintre teorie și practică.

Prin prisma dată, competența profesional-didactică se reprezintă în literatura de specialitate cu o tipologie variată de competențe: prin diverse sintagme personalizate în planul comparațiilor de construcție al competențelor; prin-o analiză operațională a problemelor, cu date privind modelul formării profesurii bazat pe competențe, conținut expus în tabelul sinoptic, de mai jos.

Tabelul sinoptic al tipurilor și structurilor de competențe profesional-didactice

| Autorul | Tipul de competență | Referențialul structural al indicatorilor competenței profesional-didactice |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Бабанский Ю.К. (1985) | Managerială | - capacitatea cadrului didactic de a analiza, planifica, organiza, verifica și regla procesul instructiv în intercolare; |
| Шилова Т.И. (1985) | Psihologică | - influența personalității cadrului didactic asupra elevilor; capacitatea cadrului didactic de a lua în considerare capacitățile individuale ale elevilor; |
| Босчанско В.П. (1989), Аманес Е.Г. (1997) | Pedagogică | - capacitatea de aplicare a formelor și metodelor în procesul de instruire. |
| Modelul structural de formare inițială a cadrelor didactice CBTE (Husen T., coord. 1985) (10) | Cognitivă | - abilități intelectuale și cunoștințe care sunt așteptate din partea unui profesor; |
| Legată de performanță | Afectivă | - atitudinile așteptate din partea profesurii; |
| De a produce modificări detectabile asupra elevilor | Exploratorie | - nivelul practicii pedagogice; oferind viitorilor profesori posibilitatea de a învăța practic despre învățare; |
| | | - profesorii demonstrează nu numai că știu, dar că și pot utiliza ceea ce știu, vizavaz latură manifestărilor comportamentale; |
| | | - efectele măsurabile care se constituie din criteriile de evaluare în urma relațiilor pedagogice. |



ÎNVIĂȚĂTORUL MODERN

- Evaluarea competențelor
- Evaluarea autentică sau evaluarea standardizată?
- Metode alternative de evaluare
- Accentele evaluării moderne
- Autoevaluarea - premisă de formare a personalității
- Indicatori și descriitori de performanță la lecțiile de educație tehnologică
- Matematica în rime
- Portret de dascăl: Vasile Flueraș

EVALUAREA AXATĂ PE COMPETENȚE

Pavel CERBUȘCA,
doctor în pedagogie

Viața fiecărei persoane este un șir neîntrerupt de evaluări, în care fiecare apare ca obiect al evaluării altora, cât și ca evaluator. În școlă timp îndelungat evaluarea elevilor a fost privită ca o acțiune a cadrului didactic menită să motiveze, să încurajeze sau să sancționeze comportamentul elevului. În evaluarea competențelor și a capacităților elevilor, cadrele didactice porneau de la anumite cerințe exterioare, practic nu se luau în considerare nevoile individului și cele ale comunității.

Nu este ușor să realizezi performanțe de calitate cu impus modificări esențiale, atât în desfășurarea demersului didactic, cât și în tehnologia evaluării succesului școlar. Pentru o evaluare eficientă a performanțelor școlare este necesar să se pună accent pe aprecierea proceselor de învățare, a competențelor achiziționate, a progresului realizat, a produselor activității elevilor.

În conformitate cu cerințele Curriculum-ului modernizat (2010), evaluarea competențelor are drept scop principal aprecierea a ceea ce a realizat elevul și nu ceea ce nu a realizat, urmărirea progresului personal cu referire la integrarea școlară și socială, stăruind în fața de lumea înconjurătoare și față de propria persoană, interesele privind evoluția personală în diferite activități și obținerea succesului în propria activitate. Evaluarea competențelor este implicată demersului didactic, permițând atât cadrului didactic, cât și elevului să stabilească nivelul de achiziție a rezultatelor și cel de atingere a standardelor.

Scopul Curriculum-ului modernizat este de a identifica și a dezvolta competențele elevului. Aceasta îi impune elevului să exercize competențele, iar cadrul didactic să ofere statură elevului despre cum să își îmbunătățească performanța și să atingă competența precizată. Aceasta este ceea ce se numește evaluare formativă – cadrul didactic evaluează continuu performanța elevului cu scopul de a-i îmbunătăți.

Analoga cu un antrenor sportiv este relevantă în acest sens. Cadrul didactic trebuie să poată identifica momentul în care competențele elevului au ajuns la un nivel de dezvoltare la care să poată fi format și cu succes demonstrat în fața unui evaluator. Aceasta este evaluarea sumativă, echivalentul examenului final din sistemul general tradițional. În majoritatea sistemelor pe bază de competențe, un elev i se poate permite să aibă mai multe șanse de a-și demonstra competențele în diverse situații cotidiene.

Competența poate fi demonstrată prin: aplicarea cunoștințelor de specialitate în situații cotidiene; utilizarea deprinderilor specifice în situații noi, neprevăzute; analiza diferentelor opturi și luarea de decizii; colaborarea cu diferiți membri ai echipei în soluționarea problemelor comune; adaptarea la mediul de muncă specific etc.

Evaluarea competențelor oferă garanția persoanei de a demonstra că posedă cunoștințe profunde și deprinderile necesare efectuării activităților descrise în standardul pe baza căruia a fost evaluată. Funcția privi-

pală a evaluării competențelor este să certifice calitatea produsului și să acorde recunoaștere activității unei persoane, care poate fi utilizată și în alte scopuri cum ar fi: selectarea persoanei pentru participare în diferite concursuri; determinarea nivelului de pregătire al unei persoane care poartă un curs sau un program de studii; identificarea unor noi utilizări a deprinderilor deja existente într-o situație nouă a vieții cotidiene etc.

Evaluarea competențelor ajută la creșterea încrederei în sine și a capacității de autoevaluare. Ca instrument și modalitate de manifestare, evaluarea competențelor îndeplinește funcția corectivă de reglare și de ameliorare. Așadar, din perspectiva axologică și în sens restrâns, evaluarea competențelor constă în formularea unor judecăți de valoare referitoare la rezultatele obținute în procesul educațional. În diferite momente și la diferite niveluri ale acestuia. Ca proces, evaluarea competențelor stabilește dacă sistemul educațional își îndeplinește funcțiile pe care le are, dacă obiectivele sistemului sunt atinse.

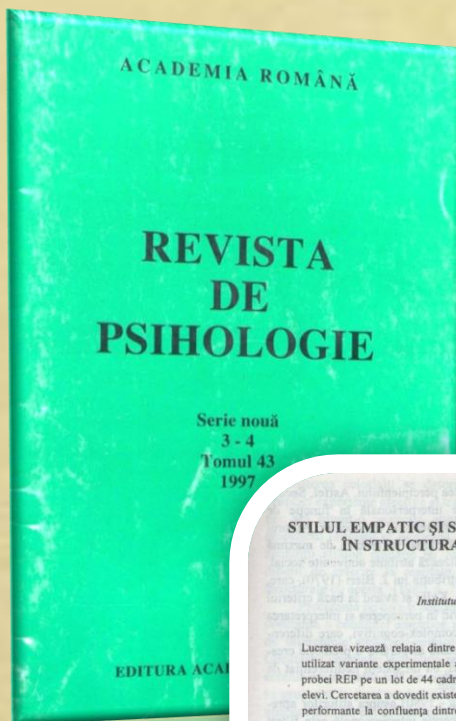
Modalitatea de desfășurare a evaluării competențelor este o parte flexibilă a procesului educațional. Schimbările de paradigmi în evaluare au scos în prim-plan termenii și realitățile pe care opinia pedagogică le-a asimilat, unele însă fără să pătrundă și în esența procesului. Tehnologia unei evaluări fondate trebuie să respecte, integrat sau măcar parțial, relația:

- competență – standard care urmează să fie evaluat;
- obiectiv de evaluare – matrice de specificare;
- forma de evaluare – probă și sarcină;
- baiea analitic de apreciere – grila de evaluare;
- mod de scorare – convertirea punctajului acumulat în notă.

Evaluarea competențelor, ca formă modernă, implică nu atât cunoștințele stricte și clare ale unui domeniu, cât: abilitatea de a rezolva o problemă într-un context dat; capacitatea de a alocat o clasă de probleme, identificată cu precizie, cu o programă de aplicare determinată; aptitudinea unei persoane de a mobiliza și a imagina un set coerent de resurse în vederea rezolvării într-un anumit context a unei situații problemă, care face parte dintr-o familie de situații asemănătoare.

Competențele evaluate au prerogative: învățăm pentru școală, pentru efecte imediate sau pentru note, ci învățăm pentru viață. Caracterul transdisciplinar și interdisciplinar al competențelor sus-numite le distribuie ca formare, dezvoltare și evaluare, diferent materii școlare. Odată formate-aceste competențe sau alte aspecte de dezvoltare specifică profunzime și disciplină conștientă.

De exemplu, disciplina școlară Limba și literatura română nu este singura care se formează culturii comunicative și de testare a ei, precum și informarea nu singura care de informare a acestor competențe și nu a unica șansă de testare a ei etc.



STILUL EMPATIC ȘI STILUL COGNITIV INTERPERSONAL ÎN STRUCTURA COMPETENȚEI DIDACTICE

STROE MARCUS

Institutul de Psihologie „Mihai Ralea”

Lucrarea vizează relația dintre stilul empatic și stilul cognitiv interpersonal. S-au utilizat variante experimentale ale probei de empatie predictivă (R. Dymond) și ale probei REP pe un lot de 44 cadre didactice și o probă de autoevaluare pe un lot de 440 elevi. Cercetarea a dovedit existența unei structuri bimodale specifice cadrelor didactice performante la confluența dintre stilul empatic și stilul cognitiv interpersonal mediu-complex, precum și incongruența dintre empatie și stilul hiper-complex sau stilul simplu.

Problematika stilului devine o preocupare curentă a psihologiei științifice, mai ales în a doua jumătate a secolului nostru.

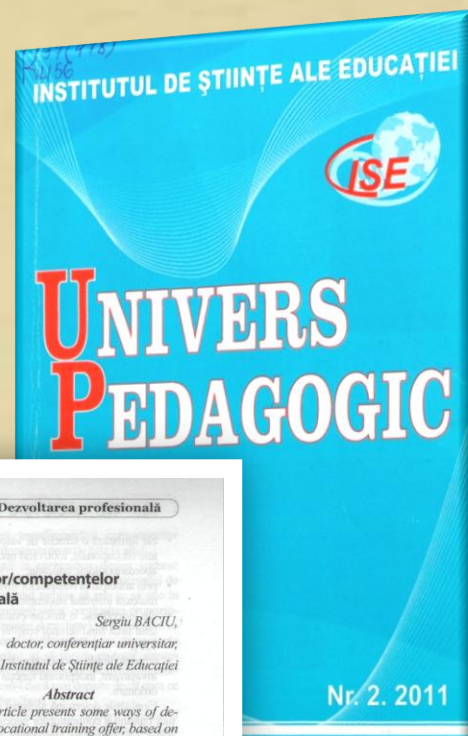
Noțiunea de stil se referă la factura individuală sau, uneori, comună mai multor indivizi, la maniera proprie unei persoane sau a unui grup de persoane de a desfășura diferite activități.

În psihologie au fost studiate diferite forme de manifestare stilistică, remarcându-se cu deosebire preocuparea pentru stilul cognitiv ca manieră de a gândi și mai ales ca manieră de a acționa. Informația privitoare la acest aspect al problemei este numeroasă și bine cunoscută, așa că asupra ei nu vom reveni în acest studiu. Ne vom opri, totuși, asupra aplicabilității problematicii stilurilor cognitive la numita percepție interpersonală, direct legată de subiectul analizei noastre.

Menționăm, în această ordine de idei, contribuția adusă de Fritz Heider (1958) cu privire la stilurile perceptivă. Autorul vizează în analiza întreprinsă informația pe care individul o selectează în scopul cunoașterii. Din această perspectivă este relevantă maniera de cunoaștere după indici externi (percepția fizionomică), modalitatea de analiză a obiectului cunoașterii (profund, superficial etc.), posibilitatea raportării la diverse categorii în actul atribuirii (stilul etichetar).

Autor al numitelor stiluri evaluative McGee (cf. O'Donovan - 1970) prezintă stilul social dezirabil (conformist), stilul de răspuns deviant față de tendința grupului (nonconformist), stilul de răspuns ce oglindește asentimentul față de valorile pozitive (stupnere). În directă legătură cu modalitățile evaluative față de

Rev. psih., t. 43, nr. 3-4, p. 177 - 188, București, iulie-decembrie 1997



Dezvoltarea profesională

Modalități de elaborare a finalităților/competențelor de formare profesională

Sergiu BACIU,

*doctor, conferențiar universitar,
Institutul de Științe ale Educației*

Abstract

*În articol sunt prezentate unele căi de
elaborare a ofertei educaționale în baza
competențelor profesionale.*

*This article presents some ways of
developing vocational training offer, based on
professional skills.*

Principalul serviciu care este oferit de ÎES se realizează prin intermediul curriculumelor oferite. Din aceste considerente, credem că, calitatea ÎES este determinată de calitatea curriculumelor. De aceea, este important să stabilim care sunt finalitățile curriculumelor universitare și ce plusvaloare academică o pot obține beneficiarii acestor servicii educaționale.

Conștientizat și teoretizat, fie la nivelul cel mai înalt, filozofic, fie la nivelul cel mai de jos, al unor tehnici particulare, fenomenul educațional, educația, în general, și instruirea, în special, și-a propus întotdeauna anumite finalități, scopuri și obiective. Evident, finalitățile formulate la nivel de doleanțe sociale sau ca note definitorii ale unei politici educaționale au ilustrat de fiecare dată momentul istoric și coloratura geografică a societății respective.

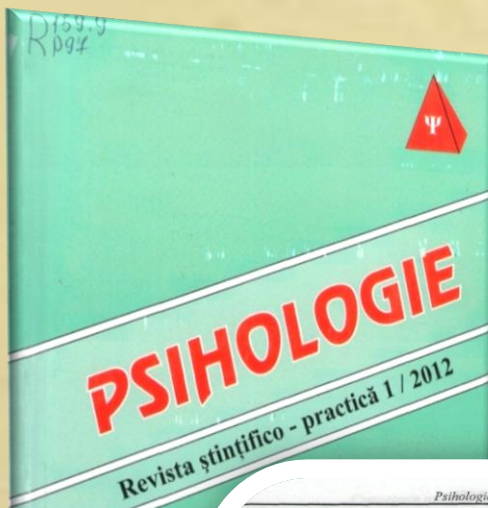
În fiecare etapă a istoriei sale, educația își are o notă dominantă din punct de vedere a problematicii intrate în sfera discuțiilor, ipotezelor, a cercetărilor experimentale și a soluțiilor fundamentate științific, atunci perioada contemporană ar putea fi caracterizată drept *perioada marilor căutări în definirea obiectivelor, scopurilor și finalităților*.

Din perspectivă acțională, educația are un caracter finalist. Ea este produsul acțiunii

oamenilor și în consecință este călăuzită de finalități proiectate și anticipate conștient; totodată întreaga ei desfășurare este dirijată din interior de această proiecție ideală, conștientizată și transpusă în practică de către agenții educaționali. Făcând o trimitere la dicționarul lui Robert, V. și G. de Landsheere admit că finalitatea este „ceea ce apare ca încheiere și totodată ca scop, motivul pentru care ceva se face sau există” [1, p.23]. Finalitatea se înscrie astfel ca o dimensiune definitorie a educației prin care se delimitează tranșant de ansamblul influențelor pe care le generează diferite medii educaționale, în care individul se află în ipostaza sa de membru al societății. Finalitățile educaționale circumscriu modelul de personalitate, pe care educația urmează să-l formeze. Ele se diferențiază și integrează într-un tot unitar, în funcție de mecanismele psihologice ale învățării umane și, nu mai puțin, în conformitate cu cerințele sociale.

Putem evidenția următoarele caracteristici ale finalităților:

- vizează obținerea unor transformări, perfecționări în ființa omului;
- toate aceste schimbări sunt orientate spre dezvoltarea conștiinței și conduitei umane;
- se conturează scopul ultim și cel mai înalt (ideal) al perfecțiunii umane;



Dacă nu participi la rezolvare, ești o parte a problemei.
E. Klive

COMPETENȚE PSIHOPEdagogICE ALE PROFESORULUI

Ira GROSU

Cuvinte-cheie: Competențe psihopedagogice, competențe emoționale, competențe cognitive, competențe comunicative, eficiență, autoconștiință, autocunoaștere.

Summary

Psycho-pedagogical competences of the teacher represent the dynamic ways which allow us to view school as an efficient unit for society. The classification that has as a target the psycho-pedagogical competences: emotional, cognitive, communicative: that is related in the article, reflects the essence of professional competences, the importance, the advantages of their manifestation, and the disadvantages of their ignorance. The results of the investigation put into evidence many aspects of teacher's activity. In their opinion, teachers show the following competences: active listening, pupils' support, goodwill. The inquiry that is proposed in this article presents a technique which offers awareness and analysis of own psycho-pedagogical competences.

Obiectivele înaintate școlii moderne reflectă tendința de a instrui și educa personalități armonioase ce posedă competențe diverse și complexe. Una din sarcinile principale îi revine profesorului care, în mod obligatoriu, este necesar să posedă, la un nivel înalt competențe profesionale. În acest context pedagogul este plasat, de multe ori, în fața propriei eficiențe.

Aprecierea activității profesorului, în cea mai mare măsură, este efectuată doar în cadrul procesului de atestare, activitate ce permite autorităților verificarea abilităților didactice necesare pentru testarea nivelului profesional. Regretabil este faptul că, în urma acestei succesiuni de acțiuni, rămân în umbră competențele psihologice ale

profesorilor care au menirea de a transmite, de a înrădăcina, de a da viață nu numai cunoștințelor, dar și calităților demne de preluat. Este important, în aceeași măsură, atât calitatea a ceea ce oferi, cât și modul în care este transmis mesajul.

Competențele psihopedagogice sunt necesare atât pentru crearea unei atmosfere sănătoase în mediul școlar cât și pentru asigurarea calității procesului de instruire.

Personalitatea profesorului a fost mereu în vizorul oamenilor de știință, grație importanței, semnificației pe care o are.

Literatura de specialitate pune în evidență aptitudinile profesorului, clasificându-le în două grupuri mari:



Metodică

Formarea capacităților practice de predare

María Ileana Carcea,
prof. univ. dr.

Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași,
Costică Nițucă,
lector univ. dr. ing.,
Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași.

Rezume: *L'article présente la stratégie de redéfinition du stage pédagogique des étudiants polytechniciens, participant aux cours de formation initiale pour la pratique didactique comme suite aux nouvelles réglementations législatives. On y met en évidence le rôle du stage pédagogique, sa contribution à la formation des capacités d'action didactique, ainsi que les compétences nécessaires à la profession didactique; dans le but de l'optimisation du stage pédagogique les auteurs ont initié une stratégie de déroulement du stage pédagogique en définissant les fonctions et le rôle de la coordination du stage pédagogique entre l'éducateur de ce stage et le pédagogue spécialisé dans l'étude des méthodes d'enseignement.*

Termeni cheie: *practică pedagogică, coordonator de practică pedagogică, mentor de practică pedagogică, metodician.*

1. Introducere

Practica pedagogică face parte din categoria disciplinelor impuse în cadrul modulului de pregătire psihopedagogică fiind destinată studenților politehniști, care au frecventat și obținut note de promovare la disciplinele Psihologia educației, Pedagogie și Didactica specialității.

Rolul practicii pedagogice este de a-i introduce pe studenții practicanți în atmosfera învățământului preuniversitar familiarizându-i cu programele școlare, ordinea și disciplina școlară, precum și cu modul de organizare și funcționare a unei unități școlare. De asemenea, studenții practicanți sunt puși în fața situației reale când vor avea de confruntat aspectele teoretice ale pedagogiei, psihologiei și metodelor de specialitate, cu situațiile reale din clasă și din școală. Aceste situații se materializează prin participarea efectivă la activități instructiv-educative ce se desfășoară pe toată durata practicii pedagogice.

2. Contribuția practicii pedagogice la formarea capacităților de acțiune didactică

Conform legislației în vigoare, obiectivele educaționale ale practicii pedagogice au un caracter complex și vizează următoarele:

- aprofundarea și consolidarea cunoștințelor de psihologia educației, pedagogie și metodică predării specialității;

„Competența constituie finalitatea procesului de învățămînt la disciplină, or prin formarea unor competențe în cadrul disciplinei asigurăm formarea ansamblului de competențe profesionale care constituie profesiograma tînărului specialist”.

(GUȚU, V., Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățămîntul universitar. Ghid metodologic.Ch., 2003)





СШАРТЫ В НОМЕРЕ

- О научных разработках МЭИ в области энергетики и подготовке кадров для энергетической отрасли
- Реализми мировых университетов как инструмент управления качеством образования
- Направлений экономического образования как приоритетное направление модернизации российского образования
- Социальные аспекты

ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ. ФРАГМЕНТЫ

С.Д. РЕЗНИК,
д. э. н., проф.,
заслуженный деятель науки РФ,

Директор Института экономики и менеджмента
Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства
E-mail: disovet_men@pguas.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ
ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО И УПРАВЛЕНЧЕСКОГО
КОРПУСА ВУЗОВ РОССИИ: ОПЫТ,
ПРОБЛЕМЫ, МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**

Рассматриваются опыт и проблемы формирования компетенций преподавательского и управленческого корпуса высших учебных заведений России. Особое внимание уделено методическому обеспечению решения этой проблемы и ее влиянию на качество подготовки специалистов для экономики России.

Ключевые слова: студент вуза, преподаватель вуза, руководители в вузе, компетенции современного преподавателя и руководителя.

Приоритеты развития современной высшей школы

Проблематика проведенной Рособразованцием в конце 2009 г. конференции «Кадры высшей школы инновационной России» представляется как никогда актуальной, особенно в свете тех задач, которые уже в ближайшем время предсто-

ит решать нашей стране. Одна из поставленных на конференции проблем – несоответствие компетенций преподавательского корпуса высшей школы современным условиям, опыт и возможности решения этой проблемы в высших учебных заведениях России.

Традиционные условия деятельности высших учебных заведений в СССР опирались на централизованное распределение выпускников, на приоритетную роль учебного процесса, на достаточно высокой уровень мотивации труда преподавателей.

В новых рыночных условиях отечественная высшая школа приобретает свою специфику, обусловленную следующими факторами:

¹ 11 ноября 2009 г., Москва, Федеральное агентство по образованию и Московский государственный институт радиотехники, электроники и автоматики.



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

После введения в действие формы обучения поименного преподавателя второстепенны, на заднем плане выходит студент, который самостоятельно получает учебный материал с помощью средств компьютерных технологий, анализирует его, решает задачи и в случае необходимости обращается к другим источникам информации, находящимся в этой же среде, и только в тулуской ситуации может обратиться к преподавателю.

Следует отметить, что традиция преподаватель – компьютерные средства – студент заменяется на студент – компьютерные средства – преподаватель, что обеспечивает развитие самостоятельности у студентов, ориентирует их на само совершенствование и самоактуализацию.

В нашем исследовании методическая система обучения ориентирована на формирование определенных профессиональных свойств студентов, характеризующих сформированность математической культуры будущих учителей информатики. Следовательно, отсутствие компьютерной системы, включающей обучающие и контролирующее программы, не может способствовать подготовке будущего учителя информатики. С этой целью нами разработаны обучающие программы по дисциплине «Теория алгоритмов» (раздел «Сочинение алгоритма с помощью математического шаблона Тьюринга») и по разработкой автором дисциплине по выбору «Математические методы распознавания образов и компьютерной диагностики», где широко используются алгоритмы распознавания в решении психолого-педагогических задач.

Технологический блок нашей концепции включает в себя следующие:

- выделение междисциплинарных связей в контексте формирования математических дисциплин информатики;
- усовершенствование аудиовизуальной и компьютерной методической подготовки будущего учителя информатики;
- коррекцию содержания обучения математическим дисциплинам с учетом междисциплинарных связей;
- оценку качества математического образования будущего учителя информатики.

После оценки качества математического образования в системе подготовки будущих учителей информатики и дальнейшего совершенствования продуктивности учебного процесса следует вернуться к первому пункту методики реализации и далее расширять ее как циклический процесс.

Привнесенные основные идеи концепции формирования математической культуры будущих учителей информатики, на наш взгляд, будут реализованы при разработке и внедрении учебно-методического комплекса (учебные пособия; учебные программы; электронные учебники; электронные учебно-методические программы; обучающие и контролируемые программы; системы компьютерной диагностики).

КЛАССИФИКАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОСНОВА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Ф.Т. Шлишак, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения физике ИРГУ

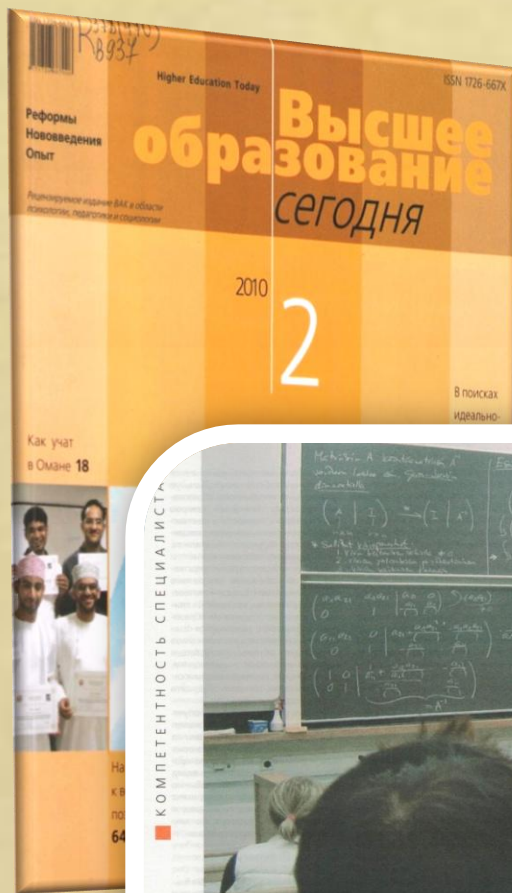
В предыдущей нашей статье «Обонятия и компетентность как ключевые понятия компетентностного подхода в образовании» в журнале «Наука и Школа» мы подробно рассмотрели два главных для компетентностного подхода понятия – «компетентность» и «компетентность». Данная статья продолжает начатый паттерн. Мы хотим рассмотреть вопрос о классификации компетентностей. Без подробного изучения данного вопроса трудно говорить о реализации компетентностного подхода в образовании.

И.А. Зимняя ставит [6] важный вопрос – каковы основания для выделения и разграничения различных видов компетентностей (или компетенций), сколько таких компетент-

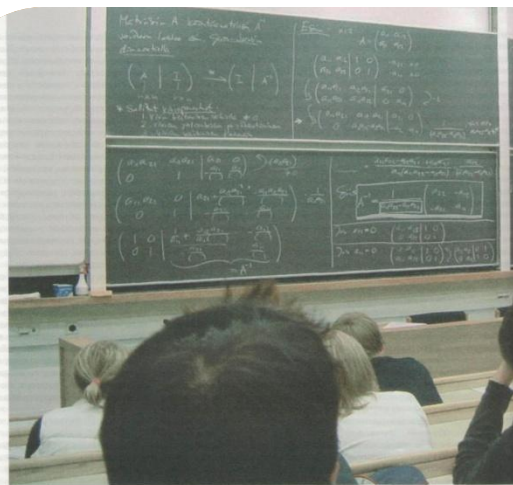
ностей, какие из них ключевые и каковы их существование в современной действительности?

В обобщающем докладе «Ключевые компетенции для Европы на следующем этапе в Берне в 1996 году В. Хутхемер отмечает, что есть разные подходы к тому, что определяют в качестве основных (key) компетенций, и призывает принять Совет Европы определение пяти ключевых компетенций, которые должны быть освоены молодыми европейцами. Эти компетенции следующие (цитировалось по [6, с. 17–18]):

- 1) политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты мирным



КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА



Е.Н. Пономарева, средняя общеобразовательная школа № 39 г. Норильск, Норильский институт повышения квалификации

Инновационно-креативная компетентность в структуре профессиональной деятельности преподавателя

Педагогическая деятельность требует от каждого педагога высокой общей, общепрофессиональной и специальной подготовки. Однако, как отмечает известный ученый в области управления педагогическими системами Т.И. Шамова, учитель зачастую «как и раньше работает, исходя из старых методов, тогда как его новые функции (исследовательская, дидактическая, коррекционно-развивающая и др.) требуют овладения основами инновационной, проектировочной, коммуникативной, рефлексивной, управленческой деятельности [5]. Поэтому очень важно понимание того, какой

Стиль публикуется по рекомендации Е.Г. Черновой, кандидата психологических наук, доцента кафедры педагогики в психологии Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.



КОМПЕТЕНЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ

То, что сейчас условно называется компетентным подходом, подготавливалось в дискуссиях 70–80-х гг. как в образовательных сферах, так и вне образовательных областей. Сначала в американской педагогике была развернута критика принципов построения учебных программ, содержания образования, были выдвинуты новые требования к целям обучения и, прежде всего, к их обоснованию в свете социальных запросов общества. Сфера труда заставила уйти от ориентации на знаменитый компонент в обучении, вернее, опираться не столько на него, сколько на деятельностный подход. Были сформулированы принципы описания и отбора квалификаций (компетений). В США это было названо ревизией учебных программ Робинсона.

Компетентный подход в обучении

Высокий уровень компетенций — это обширный набор навыков, знаний и установок. Он является одним из основных факторов личного, институционального и общественного развития в целом.

Актуальность проектов по оценке и повышению уровня компетенции взрослых обусловлена постоянно растущими требованиями рынка труда, стремительными технологическими изменениями, глобализацией, в том числе ростом академической и трудовой мобильности. При этом остро не хватает данных о различных характеристиках образования и рынка труда, влияющих на способности и склонность людей в различных странах к обучению в течение жизни, их адаптации к технологическим и организационным изменениям.

Слово «компетентность» произошло от этого глагола «to competere», что означает «соревноваться». В современном переводе оно означает «способность соревноваться или же «соревновательность».

Компетентный подход в обучении, как средство повышения качества образования, — приоритетное направление модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. Российская школа, находящаяся в активной фазе реформирования своей системы, не может пройти мимо компетентного подхода. Многие ученые и практики в российском образовании занимаются анализом этого подхода в различных сферах его применения в обучении. Прежде всего необходимо провести психолого-педагогический анализ перспектив внедрения компетентного подхода в современной отечественной школе.

В период глобализации очень важно исследовать применение компетентного подхода при обучении и измерении учебных достижений с позиций мирового образовательного сообщества и выявить связи компетентного подхода в нашей стране с общими мировыми принципами реформирования среднего образования. Хорошо известно, что они привели европейские страны к высокому уровню качества образования как в целом, так и в отдельных образовательных учреждениях. Необходимо учитывать международные факторы, индикаторы и мессенджеры среднего образования, выделенные и оцененные в глобальных международных исследованиях учебных достижений учащихся разных стран, в том числе и России. Среди них: PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Third-Trend International Mathematics and Science Study),



НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе
 В.А. Болотов, В.В. Сериков

Среди множества причин, сдерживающих обновление образования, можно назвать его известную односторонность, дисгармоничность, когда вместо целостного социокультурного опыта ученики фактически осваивают лишь часть его, в первую очередь знавцевый компонент. Ориентация на усвоение знаний об окружающем мире берет свое начало в период позднего Возрождения, когда в европейских школах стали отходить от религиозно-тоталитарного образования, в процессе которого незаслуженно звучали религиозные тексты и формировались на этой основе общепринятые нормы поведения. В это же время намечился переход к знавцевой модели, к сознательно усвоенно понятий, к стихийно-материалистическому, природосообразному образу мышления.

По мере развития общества образование все более приобретало энциклопедическую направленность. Сообщаемые ученикам знания обрели свойства системности. Целостная научная картина мира помогла ориентироваться в нем, что и было доказано последующими успехами цивилизации. Равновесие в отношениях «школы» и «жизни» поддерживалось периодическим обновлением содержания образования, в основном за счет включения в него новых предметных областей, «запрашиваемых» развивающимся производством и общественными отношениями. Иногда в учебные предметы вводились разделы, обеспечивающие связь обучения с жизнью. Так появлялись модели политехнического образования, основ технологий, интегрированных курсов в виде, к примеру, основ гражданственности и т.п.

Однако изменения в социальной, информационной, технологической сферах не могли не привести к становлению типа культуры, для которой односторонне пони-

"ПЕДАГОГИКА" МОСКВА



Концепции, модели, проекты

ЕДИНСТВО И ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПЕТЕНЦИЙ

Владислав Алексеевич Стародубец,
 профессор кафедры физико-технического института Томского политехнического университета, доктор педагогических наук, член международного общества инженерной педагогики IGIP

Антонина Александровна Киселева,
 старший преподаватель кафедры информатики МАУ ДПО «Институт повышения квалификации» г. Новокузнецка

НА ОСНОВЕ ИЗВЕСТНОГО ПОЛОЖЕНИЯ О ЕДИНСТВЕ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ВНУТРЕННЕГО И ВНЕШНЕГО ПЛАНОВ ЛИЧНОСТИ) ПРЕДЛОЖЕН ПРИНЦИП ЕДИНСТВА И ВЗАИМОСВЯЗИ КОМПЕТЕНЦИЙ, ПОЗВОЛЯЮЩИЙ ВЫДЕЛИТЬ В ДАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБЛАСТИ ВЕДУЩУЮ КОМПЕТЕНЦИЮ И «СПРОЕКТИРОВАТЬ» НА НЕЕ СОПУТСТВУЮЩИЕ И БОГАТЯЩИЕ ОСНОВНУЮ (ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ); В РЕЗУЛЬТАТЕ В ИНДИКАТОРАХ ВЕДУЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДЕТ ОТРАЖЕН ЦЕЛОСТНЫЙ СПЕКТР ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ.

• Образовательные технологии • компетентностный подход • профессиональные компетенции • ИКТ-компетентность •

Компетентностный подход лежит в основе признания международных образовательных программ и федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. В первоначальной идее это было намерение перейти от квалификационных, узкотехнических требований к более широкому контексту, включающему личностные характеристики (качества) субъекта профессиональной деятельности. В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе» дается толкование компетентности как явления, которое состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие — к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». Полный список, по Дж. Равену, содержит 37 видов компетентностей, позднее трактуемых как компетенции.

В дальнейшем развитии выделены два основных направления в формулировании перечней компетенций¹. В первом из них акцентируются поведенческий и деятельностный аспекты компетенции — какие результаты образования исполнитель должен демонстрировать на требуемом уровне стандарта. Во втором больше внимания уделено качественным аспектам: компетенция рассматривается как способность обладать глубокими знаниями и умениями их использовать для достижения требуемого результата в практической деятельности.

В последние годы проводилось стремление выстроить иерархическую систему компетенций в виде нескольких уровней (дерева) компетенций

¹ Уидет, С. Руководство по компетенциям: пер. с англ. / С. Уидет, С. Холлфорд. М., 2003. 228 с.
 Дульзон, А.А. Реализм кадров: планирование, отбор, развитие и оценка: монография / А.А. Дульзон, О.М. Вайсманас, И.В. Волостнова, Л.А. Истегачев; под общ. ред. проф. А.А. Дульзона. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. 292 с.

ШКОЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Коп
Коп

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА



№ 4
2007

Педагогическое образование и наука. 2007. № 4

различно своей политикой, а пока нет никаких оснований на это надеяться, высшее педагогическое образование ожидает катастрофа в самое ближайшее время. При полномасштабном внедрении ЕГЭ, когда абитуриент получит реальную возможность выбрать среди всех вузов России, на фоне идущей демографической ямы вузы останутся без абитуриентов. В силу низкого рейтинга учительской профессии в них придет в основном молодежь, мало способная к обучению. Учитывая эту перспективу и то, что реальная обстановка в стране не оставила нам выбора, мы начали лицензирование специальностей, не связанных с учительской профессией, но по которым в вузе имеется достаточный кадровый потенциал, определенный опыт и наработаны образовательные программы. На сегодняшний день таких образовательных программ две:

- 1) теория и методика преподавания иностранных языков и культур;
- 2) прикладная информатика в образовании.

На выходе – социально-культурная деятельность и организация работы с молодежью, а также патриотичка – безопасность жизнедеятельности и русский язык как иностранный, учитывая потребность в кадрах МЧС и граждан иностранных государств.

Нас сегодня существенно беспокоит объявленный в рамках присоединения к Болонскому процессу переход на систему бакалавр–магистр. Мы как государственное учреждение можем работать только в рамках государственного стандарта, а на сегодняшний день общепризнанного понимания содержания этих терминов нам не известно. Нам кажется, что взгляд на учителя-

кавалера как на небезразличного специалиста! не приемлем, он неминуемо приведет к понижению уровня педагогического образования и снижению качества российского образования. Переход к западной модели потребует существенного пересмотра содержания высшего педагогического образования, самих основ учебно-образовательного процесса, обучения в режиме разрешения проблем и, как следствие, существенного увеличения финансирования. А это немаловажные следствия целей, заявленных официально, даже не обсуждаются. Мы пока выбрали именно этот путь, но молчание Министерства образования и науки по этим проблемам, конечно, тревожит. В этом отношении мы не одни, так существенно поддерживают наши вузы-пилеры. Особенно благодарны мы РГПУ им. А.И. Герцена, который делится с нами многими своими самыми современными наработками.

Но вышеперечисленные проблемы, конечно, невозможно решить и без обновления кадрового потенциала, и мы благодарны редактору журнала «Педагогическое образование и наука» и его главному редактору, действительному члену РАО В.А. Сластенину за предоставленную возможность коллективу вуза в преддверии защиты диссертаций выступить на страницах столь авторитетного издания.

This article contains historical facts of the oldest Kuzbass educational establishment as Kuzbass State Pedagogical Academy. The author of article – Rector of Kuzbass State Pedagogical Academy – describes current state and future perspectives of development strategy of Academy in contemporary conditions of reforming of Russia education.

К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

И.Д. Лаптева

кандидат педагогических наук, декан факультета иностранных языков
Кузбасской государственной педагогической академии

В последнее время и в кругах профессионалов, и в кругах педагогической общественности, и в сфере педагогической науки все чаще обсуждается вопрос о несоответствии Российской системы образования реалиям времени. Поддерживается эта дискуссия и Минобразования РФ, причем поддерживается не очень энтузиастично, главным образом, через критику. В нашей критике достаточно много объективного. В последние два десятилетия в России изменилось

очень много, начиная с государственного строя и значимых системных ценностей. Мы фактически за столь короткий период времени как бы попали в другую страну, а система образования осталась прежней, ориентированной на реалии и ценности 80-х гг. прошлого тысячелетия. На наш взгляд, у Министерства образования и науки отсутствует четкое собственное видение вектора развития системы образования России. Перемежи необходимы, но не любой ценой. Поэтому

Коп
Коп

2/2010

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ



ПРАКТИКА ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

Контекстное обучение (испанский опыт)

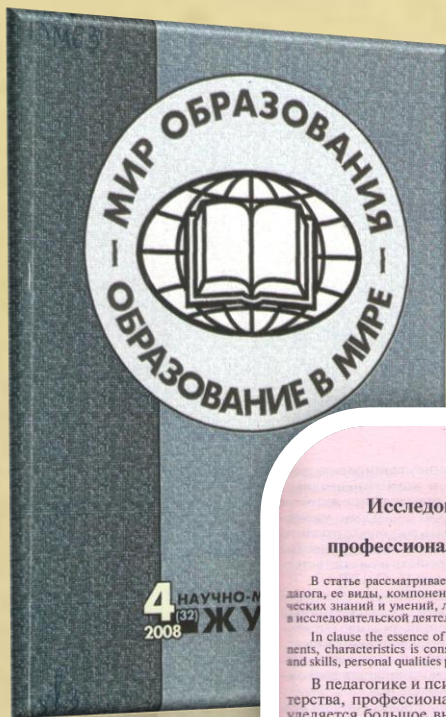
О.Б. Ермакова

Компетентный подход к обучению всё более прочно занимает позиции его методологической основы. Последовательная всеобщая модернизация отечественного образования требует существенных изменений во всех звеньях педагогической системы, в том числе в школьной образовательной среде, составляющей внутренний контекст деятельности всех участников образовательного процесса, включая учителей.

Системно-деятельностный характер компетентного подхода обусловлен его основной целью — формированием способности системного применения знаний, умений и ценностных установок для решения практических задач «в социальном, профессиональном и личностном контексте» учащегося. «В современных условиях модернизации общего образования, — пишет А.Г. Асмолов, — базовым принципом становится принцип контекстности, предполагающий единство знаний и навыков и их применения с учётом социальных, межличностных и предметных особенностей контекста»¹.

В этой связи возрастают роль и значение технологического обеспечения образовательного процесса нового типа, т.е. инновационных приёмов, методов и средств представления учебной информации. Таким образом, принципиальное отличие разрабатываемых концепций преподавания от имеющихся ранее состоит в попытке реализации личностно-ориентированного образования, его деятельностной и культурологической составляющих, сохранения при этом традицион-

¹ Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.



В. И. Сахарова

Исследовательская деятельность — важнейший ресурс профессиональной компетентности педагога

В статье рассматривается сущность профессиональной компетентности педагога, ее виды, компоненты, характеристики. Интеграция психолого-педагогических знаний и умений, личностные качества доказывают успешность педагога в исследовательской деятельности.

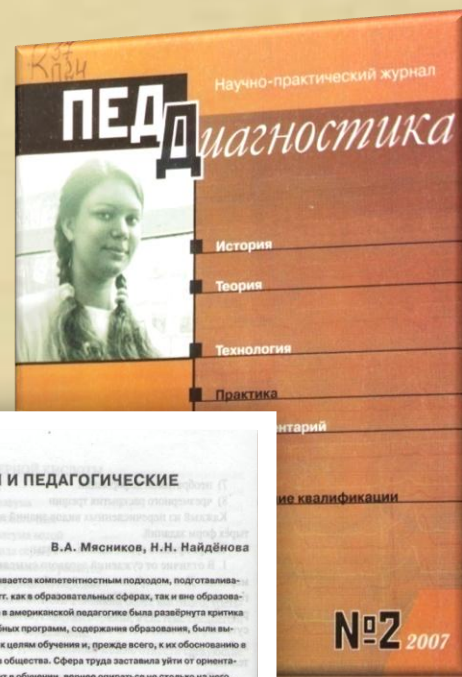
In clause the essence of professional competence of the teacher, its kinds, components, characteristics is considered. Integration of psychology-pedagogical knowledge and skills, personal qualities prove success of the teacher in research activity.

В педагогике и психологии вопросам профессионального мастерства, профессионализма, профессиональной компетентности уделяется большое внимание. Анализ психолого-педагогических исследований (Т. Г. Браже, И. В. Гришина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Е. П. Тонконогая, Г. С. Сухобская, М. А. Холодная и др.) позволил выделить различные подходы к понятию «профессиональная компетентность».

Компетентность — категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного развития труда, имея в виду уровень его развития, его способности квалифицированно принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей, иными словами компетентность — это способность к деятельности со знанием дела и нравственной ответственностью. Компетентность в энциклопедическом словаре определяется как «знание и опыт в той или иной деятельности».

Компетентность педагога может быть определена на основе многоаспектных исследований основ педагогической деятельности.

В работах Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, В. А. Сластенина, Г. С. Сухобской, А. И. Щербакера и др. исследуются вопросы педагогических способностей, умений, навыков, профессиональных знаний педагога, без которых нельзя эффективно строить воспитательно-образовательный процесс и управлять деятельностью обучающихся. Так, Н. В. Кузьмина называет профессионально важными следующие педагогические умения педагога: гностические (добывание новых знаний, необходимых педагогу,



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

КОМПЕТЕНЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ

В. А. Мясников, Н. Н. Найдёнова

То, что сейчас условно называется компетентным подходом, подготавливалось в дискуссиях 70–90-х гг. как в образовательных сферах, так и вне образовательных областей. Сначала в американской педагогике была разработана критика принципов построения учебных программ, содержания образования, были выдвинуты новые требования к целям обучения и, прежде всего, к их обоснованию в свете социальных запросов общества. Сфера труда заставила уйти от ориентации на знаковый компонент в обучении, впервые опираться не столько на него, сколько на деятельностный подход. Были сформулированы принципы описания и отбора квалификаций (компетенций). В США это было названо ревизией учебных программ Робинсона.

Компетентный подход в обучении

Высокий уровень компетенций — это обширный набор навыков, знаний и установок. Он является одним из основных факторов личностного, институционального и общественного развития в целом.

Актуальность проектов по оценке и повышению уровня компетенции взрослых обусловлена постоянно растущими требованиями рынка труда, стремительными технологическими изменениями, глобализацией, в том числе ростом академической и трудовой мобильности. При этом остро не хватает данных о различных характеристиках образования и рынка труда, влияющих на способности и склонность людей в различных странах к обучению в течение жизни.

ни, их адаптацию к технологическим и организационным изменениям.

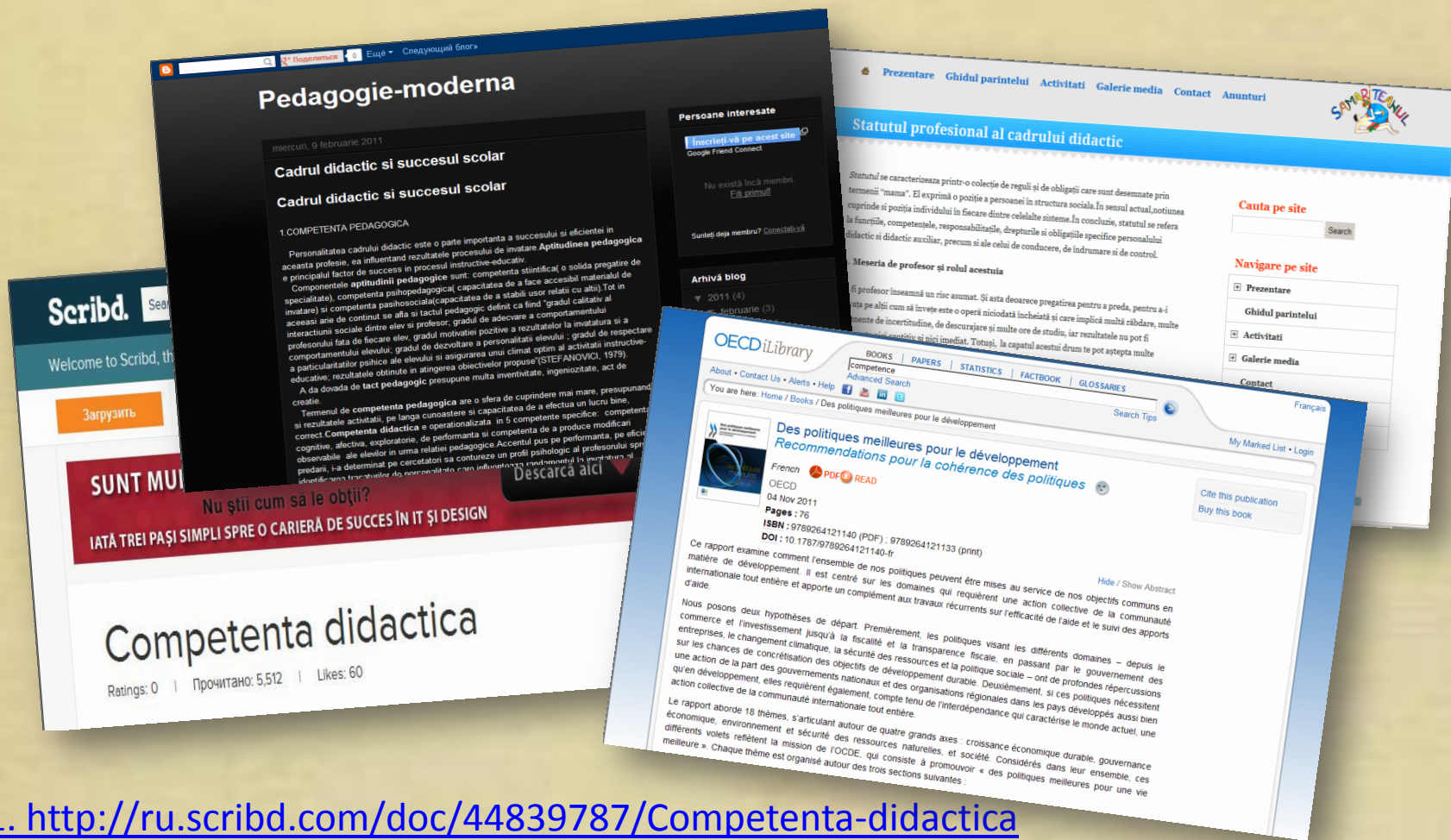
Слово «competence» произошло от этого глагола «to compete», что означает «соревноваться». В дословном переводе оно означает «способность соревноваться» или «соревновательность».

Компетентный подход в обучении, как средство повышения качества образования, — приоритетное направление модернизации систем обучения в мировом образовательном пространстве. Российская школа, находящаяся в активной фазе реформирования своей системы, не может пройти мимо компетентного подхода. Многие учёные и практики в российском образовании занимаются анализом этого подхода в различных сферах его применения в обучении. Прежде всего не-

№2 2007

№3 2008

Resurse electronice



1. <http://ru.scribd.com/doc/44839787/Competenta-didactica>
2. <http://www.samariteanul.ro/statutul-profesional-al-cadrului-didactic/>
3. <http://pedagogie-moderna.blogspot.com/2011/02/cadrul-didactic-si-succesul-scolar.html>
4. http://www.oecd-ilibrary.org/development/des-politiques-meilleures-pour-le-developpement_9789264121140-fr

Realizatori:
Angela HĂBĂȘESCU, bibliotecar principal,
Valentina VACARCIUC, bibliotecar,
Serviciul Comunicarea Colecțiilor

2013

