

разговор и включает в активный поиск ответа (решения, идеала, истины). "В жизни должно быть искание и стремление, без них смерть и разложение" (С.Есенин). ЦП заставляет обучаемых удивлять(ся), увлекать(ся), заводит(ся), возбуждать(ся), вдохновлять(ся), возмущать(ся), загорать(ся) и заражать других своей энергией и оптимизмом. Оно делает их инициативными, решительными, настойчивыми и амбициозными лидерами; оно питает их честь, самолюбие, чувство собственного достоинства, способность выражать свое "я" как неповторимой, волевой, сильной духом и внутренне свободной личности; оно укрепляет веру обучаемых в самих себя, в свои силы, в свое назначение и свою роль в этом мире – "кто же, если не я?", уверенность в том, что все будет хорошо.

ЦП учит обучаемых иметь собственное видение актуальных и вечных проблем, выявлять ведущие тенденции в развитии процессов, видеть перспективу. Оно делает их способными генерировать новые, свежие идеи (сегодня парадоксальные, а завтра они, возможно, станут аксиомой и будут править миром). ЦП заставляет обучаемых "высовываться", что во все времена требовало немалого профессионального и гражданского мужества, однако "Не иди вперед, значит, иди назад" (лат.). ЦП учит нас концептуальному, панорамному, философскому видению острых проблем, что способствует идейному обоснованию вытекающих из них тактических и стратегических задач; учит находчивости, искусству экспромта и импровизации в ситуации интриги и соперничества, загадочности, занимательности и неопределенности.

ЦП вынуждает педагога использовать систему проблемных, провоцирующих поиск истины, вопросов, исподволь наводящих обучаемых на заданную цель; применять межпредметные связи, отражающие многообразие и целостность мира, для расширения кругозора, сферы интересов, увлечений, общей культуры обучаемых. Оно учит их выдвигать смелые гипотезы, программировать, проектировать, планировать, моделировать; включать интуицию, воображение, фантазии. Все это, помноженное на умение обобщать, синтезировать, то есть применять вызывающую возбуждение индукцию, и делает обучаемых способными за деревьями видеть лес и предвосхищать, прогнозировать, делать далеко идущие выводы о необходимости перемен и конструировать будущее. Недаром ретрограды всех времен не устают повторять "Только не надо обобщать!"

ЦП способствует формированию у каждого обучаемого системы жизненных ценностей, ориентиров и координат, системы идеалов, приоритетов, принципов и доминант, своего мировоззрения. И на этой основе – учит их умению делать свой выбор, определяться в предпочтениях, самоутверждаться и принимать пилотные решения, а также: расставлять акценты, обозначать свою позицию и мнение, открыто отстаивать свои взгляды и убеждения, надежды и намерения. ЦП учит нас мечтать и дерзать, рисковать и действовать на опережение; концентрировать волю на осуществлении замыслов, сполна использовать творческие способности [4, 58].

Такие стержневые качества в идеале, понимаемом как цель [1, 16], педагог и прививает с помощью ЦП обучаемым (студентам, слушателям), формирует культуру их усердий, способность томиться "духовной жаждой" и стремиться к большему и возвышенным целям. В том числе тех, у кого "позднее зажигание" и кто находит себя, свое призвание в ходе повышения квалификации. Предъявленные здесь (в системе) качества есть личностные качества индивидуума, отличающие его от других. Они есть результатом лично ориентированного подхода к обучаемым, который мы провозгласили в 90-е годы и до сути которого

пытаемся добраться сейчас. Без подобных качеств мы не проявим и другие свои способности. Каждодневные и напряженные духовные искания и начинания – лучшее средство от "профессионального выгорания", амортизации сердца, разума, души и тела работника и человека, они продлевают нашу молодость.

Озвученная здесь целостная трактовка ЦП является инновацией и потому, что некоторые психологи призывают нас жить "сегодня на сегодня", то есть проживаемым днем. ЦП же, как "возмутитель спокойствия" объективно зовет нас в новый день, в будущее, к новым открытиям, находкам, изобретениям и творениям. Полет фантазии, мечты трудно измерить стандартом, но с нее все и начинается, все нашей "души прекрасные порывы". А где порывы, там только и возможны серьезные прорывы – в образовании, науке, технике, культуре как инновационные достижения ищущей, саморазвивающейся личности [5, 29].

Приведенные здесь ЦП качества взяты из разработанной нами на основе ЦСОМ-начал – четырехмодульной Универсальной образовательной технологии (УОТ), первый модуль которой и закладывает в каждого из нас свой "автопилот", систему поиска и самонаведения на заданные, избранные и заманчивые цели.

1. Анисимов О.С. О сущности педагогической инноватики / Педагогические инновации. – 2004. – № 1. – С. 7-16.
2. Коцевич С.С. Педагогика современной школы: Теорет. аспект / С.С. Коцевич. – Мн.: Бизне-софсет, 2005. – 304 с.
3. Основы педагогики: Учеб. пособие / А.И. Жук и др. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 349 с.
4. Пускун Л.Ф. Пути гуманизации образовательного процесса: теория и практика человекообразования / Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 5. – С. 49-61.
5. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / Педагогические инновации. – 2004. – № 1. – С. 17-36.

УДК 37.013.83+37.041+371.018.43

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Н.С. Михайлова**

*Институт последипломного образования Гродненского государственного университета им. Я. Купалы  
Гродно, Беларусь*

*Данная статья посвящена технологическим аспектам организации самообразовательной деятельности субъектов образования, носит авторский характер. Представленный материал апробирован в Институте последипломного образования Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, может быть применен в организации образовательных процессов последипломного образования и в высшей школе.*

Становление профессионализма слушателя в последипломном образовании с учетом стратегических перспектив его профессионального развития невозможно без обращения к самообразовательной деятельности. Образование становится неотъемлемой частью жизненного процесса каждого человека. Сегодня важно иметь доступ к тем знаниям, которые необходимы человеку для его духовного роста, важно владеть средствами, позволяющими самостоятельно и быстро ориентироваться в стремительном потоке новой, весьма разнородной по форме, со-

держанию и качеству (достоверности) информации, осваивать знания, развивать способности, требующиеся для решения конкретных задач. В связи с указанными потребностями в образовании взрослых актуализируется самообразовательная деятельность, как основа любого образования.

Феномен самообразовательной деятельности столь многообразен и сложен, что обращение к нему неизбежно будет страдать неполнотой. Несмотря на признание актуальности самообразования, до сих пор публикации, посвященные его проблемам, в большинстве своем скорее описательные, констатирующие и при этом, как правило, локальные. Работы, затрагивающие вопросы становления и развития самообразовательной деятельности, в большинстве носят разрозненный, несистематический характер. Кроме того, анализ педагогической литературы, посвященной теоретическим разработкам образовательных технологий, показывает, что в современной педагогике технологический уровень организации самообразовательной деятельности в последипломном образовании практически не представлен. Существует ряд работ, в которых представлены методические рекомендации по организации самообразовательной деятельности школьников, педагогов, студентов педагогических специальностей, и др. (А.К.Громцева, А.В.Бондаревский, А.И.Кочетов, др). Однако, субъект последипломного образования – взрослый человек, имеющий свои психофизиологические и социально-профессиональные особенности, а также цели образования и условия обучения, что предполагает использование андрагогических моделей образования (С.И.Змеев). Поскольку в нашем исследовании под организацией самообразовательной деятельности мы понимаем деятельность преподавателя, направленную на создание образовательной среды, обеспечивающей становление рефлексивных процессов субъектов образования, как основного фактора, способствующего инициации самообразовательной деятельности, то подобные методические указания не могут быть полностью перенесены в практику последипломного образования. Стоит отметить, что в ряде педагогических технологий уже используются отдельные элементы рефлексивных процедур: И.П.Иванов (технология развития творческих качеств личности), И.С.Якиманская (технология личностноориентированного, развивающего обучения), Г.К.Селевко (технология саморазвивающего обучения), В.С.Библер и С.Ю.Курганов ("диалог культур"), К.Вазина (техническая организация саморазвития) и др., однако на наш взгляд, необходим комплексный подход в решении данной проблемы.

Таким образом, существует потребность в самообразовательной деятельности, но традиционный образовательный процесс не обеспечивает слушателя последипломного образования соответствующими средствами. Есть ли выход? Да. Если основу образования составят не только узкопрофессиональные знания, умения, навыки, но и "методы познавательной, профессиональной, коммуникативной и аксиологической деятельности, процедуры рефлексивного характера" [1], то в рамках любого учебного курса слушатель может освоить средства для осуществления самообразовательной деятельности. Однако это подразумевает концептуальную и технологическую разработку учебного курса. То есть, объективно существует потребность в разработке технологических оснований организации самообразовательной деятельности слушателей в последипломном образовании и, соответственно, в проектировании образовательной среды, способствующей становлению и развитию самообразовательной деятельности субъекта.

При проектировании соответствующей образовательной среды мы опирались на работы В.А.Ясвина, представившего определенный алгоритм проектирования образовательной среды.

Поскольку, по нашему мнению, самообразовательная деятельность включает в себя потребностномотивационный компонент (потребностный и мотивационный слои), концептуальный компонент (ценностно-смысловой и нормативный слои), организационно-деятельностный компонент (технологический и реализационный слои), рефлексивный компонент, а в качестве механизма самообразовательной деятельности выступит рефлексия, то проект образовательной среды должен учитывать каждый из перечисленных аспектов. Ценностным основанием проекта образовательной среды могут выступать ценности развития, саморазвития и самообразования.

Образовательная среда должна выполнять функции опосредованного влияния на:

- психолого-педагогическую культуру субъекта, с целью становления педагогической позиции по отношению к самому себе;
- потребности и мотивацию субъекта, с целью осознания последним необходимости самообразования;
- ценностно-смысловое самоопределение субъекта, с целью принятия ценности саморазвития и самообразования в качестве жизненных;
- методологическую культуру субъекта, с целью освоения общих норм деятельности, развития способностей к построению собственных норм самообразовательной деятельности;
- волевые качества субъекта, с целью развития воли;
- организационные способности субъекта, с целью развития способности к самоорганизации;
- рефлексивные способности субъекта, с целью развития рефлексии, становления управленческой позиции, развития способностей к самоуправлению.

В качестве основных принципов рассматриваемой образовательной среды можно выделить принцип вероятности, принцип вариативности образовательной среды, принцип рефлексии и приоритета мыследеятельности как формы взаимодействия субъектов среды.

В процессе создания образовательной среды выделяются следующие этапы:

1. Содержательно-целевой (определение целей и задач конкретного образовательного процесса);
2. Проективный (разработка проекта соответствующей образовательной среды);
3. Сценарный (разработка сценария "встречи" (В.С.Библер, В.И.Слободчиков);
4. Реализационный (организаторско-управленческий);
5. Диагностический (мониторинг, создание ситуаций апробации построенных норм);
6. Рефлексивный (анализ, оценка, управление).

Ведущими методами выступают рефлексивный, модельный и сценарный.

В соответствии с целями создания образовательной среды необходима специальная организация самого учебного курса, которая осуществляется по двум основаниям: информационно-знаниевое и деятельностное содержание курса. Информационно-знаниевая компонента содержания, как правило, определена учебной программой и образовательными стандартами. Определение деятельностного содержания курса заключается в выделении способов мышления и деятельности, которые могут выступить для слушателя предметом освоения. Оно включает:

- построение пространства мыследеятельности;
- включение студентов в коллективную мыследеятельность, видоизменение его индивидуальной деятельности;

- пространное осмысление ситуаций ценностно-смыслового самоопределения студента;
  - освоение форм работы с будущим;
  - освоение методик развития познавательных структур, воли;
  - освоение мыслительных, мыслекоммуникативных и мыследейственных техник (включая рефлексивные).
- Обе компоненты содержания должны рассматриваться в неразрывной связи.

Несомненно, все это предъявляет высокие требования к самому преподавателю, его обучающие функции трансформируются: от трансляции учебной информации к "навигации" в мире знаний и средствальному обеспечению данных процессов. Одним из факторов, определяющих эффективность самообразования, является владение технологиями и техниками самообразовательной деятельности. Соответственно с этим педагог должен владеть ими в совершенстве.

Можно сформулировать общие требования к технологии организации самообразовательной деятельности в последипломном образовании:

- технология должна быть разработана с учетом всех компонентов самообразовательной деятельности;
- технология должна быть ориентирована на работу с мышлением, пониманием, действием, рефлексией;
- все компоненты технологии должны неизменно включать рефлексивные моменты;
- кроме того, данная технология должна отвечать основным требованиям к андрагогическим технологиям.

Образовательная среда оказывает опосредованное активизирующее влияние на личность; невозможно однозначно предсказать результат изменений ее состояний. Поэтому, реализация технологии организации самообразовательной деятельности субъектов в последипломном образовании, в силу ее стохастического характера, должна сопровождаться постоянным мониторингом, который можно осуществлять с привлечением следующих критериев:

- осознание потребности в осуществлении самообразовательной деятельности;
- мотивация на рефлексивную деятельность;
- мотивация на самообразовательную деятельность;
- освоение техники ценностно-смыслового самоопределения; позиционирование;
- принятие ценности самообразования;
- знание общих норм деятельности, а также освоение различных форм работы с будущим;
- построение и перестройка конкретных норм деятельности;
- освоение слушателями концептуализации и технологизации самообразовательной деятельности;
- рефлексивные способности (оценочная, нормативная и критериальная рефлексия);
- развитие организационной культуры слушателей;
- развитие способностей к самоорганизации и самоуправлению на основе рефлексии.
- уровень развития самообразовательной деятельности.

Таким образом, как мы считаем, образовательные технологии, используемые в последипломном образовании должны носить преимущественно рефлексивно-деятельностный характер, что будет реально способствовать становлению самообразовательной деятельности субъектов последипломного образования.

1. Бабкина, Т.А. Проектная модель повышения квалификации преподавателей вуза / Т.А. Бабкина // Вышэйшая школа. – 2006. – № 1. – С. 52-58.

УДК 378

## ПОДХОДЫ К ВЫЯВЛЕНИЮ И ОЦЕНКЕ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

О.В. Дехтяренко

Республиканский институт профессионального образования

Минск, Беларусь

*В статье рассмотрено проблемное поле выявления и оценки профессиональной компетентности при подготовке рабочих/специалистов, предложены авторские критерии и показатели ее сформированности в рамках разработки экспериментальной педагогической системы по формированию профессиональной компетентности транснационального характера.*

Ориентация обучения на формирование компетентности – это путь, которым системы образования в мире пытаются прийти к преодолению разрыва между результатами как общего, так и профессионального образования (в последнем системы образования стран Западной Европы уже имеют серьезные достижения) и требованиями современного, динамично развивающегося общества.

Однако вопросы нормирования результатов образования при компетентностном подходе являются наиболее проблемными. Компетентность нужно определить (найти предел, границы понятия), деконструировать. Разработать соответствующие методы ее выявления и оценки. Проблема состоит в том, что компетентность как таковая не поддается точному измерению.

При разработке механизмов оценки сформированности профессиональной компетентности транснационального характера (ПКТХ), на которую направлена спроектированная нами экспериментальная педагогическая система, наиболее остро встает вопрос, какие критерии оценки должны лечь в основу документации и составления комплексных проверочных заданий по выявлению компетентности. *Проблемное поле* по выявлению и оцениванию компетентности включает немало открытых вопросов в области разработки соответствующих оценочных процедур. Назовем лишь некоторые:

- Способность к компетентной деятельности в ситуациях является потенциалом, который реализуется только в процессе выполнения конкретного задания. При этом оказывают воздействие совокупность и взаимовлияние различных компонентов – навыков, знаний, опыта, способностей и т.д., что приводит к целостному процессу и результату, которые не сводимы лишь к аддитивному соединению влияния отдельных компонентов. Будет ли адекватным по отношению к целостному, холистическому характеру компетентности, снова развивать ее для оценивания на отдельные компоненты и разрозненные критерии? или же необходимо найти такие критерии, которые соотносятся с протеканием деятельности как целостного процесса?
- Процессы развиваются динамично, изменения исходной ситуации и иные воздействующие факторы могут модифицировать изначальную цель. Будет ли достаточным судить о способности к действию и качестве организации процессов лишь по достижению изначально запланированной цели? Позволяет ли это установить, были ли приняты соответствующие ситуации решения, была ли адекватной реакция на изменения? С этой точки зрения представляется целесооб-