

**СТРУКТУРА ПРОФКОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ,
ПРЕДПОЧИТАЮЩИХ СМЕНУ ПРОФЕССИИ****Горанская Е.И.**УО «Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка»

г. Минск, Республика Беларусь

Современный этап в развитии национальной системы образования проходит под знаменем поиска основных приоритетов модернизации и точек соприкосновения с общемировыми тенденциями мобильности и универсальности. Одним из наиболее перспективных путей в данном направлении, ведущим к повышению качества профессиональной подготовки и профессиональной мобильности (ПМ) специалистов, является компетентностный подход (КП) [2], успешно реализуемый в рамках Болонского процесса.

Внедрение КП в образовательные стандарты требует их наполнения определенным набором компетенций. Европейские специалисты в области образования в 2001 году в рамках проекта TUNING объединили эти компетенции в три группы: *инструментальные* (ИК, с K1 по K10), *междисциплинарные* (МК, с K11 по K18), *системные* (СК, с K19 по K30) [4].

В связи с этим, а также по причине недостаточной проработанности теоретико-эмпирических аспектов проблемы ПМ педагогов, одной из задач нашего исследования стало определение взаимосвязи структуры компетенций педагогов с полученным ими образованием и типом ПМ: вертикальной (карьерный рост, ВМ), горизонтальной (смена профессии / специальности, ГМ) и профессиональной стабильностью (ПС). Участники исследования (309 человек) – выпускники учреждений образования педагогического (169 человек) и непедagogического (140 человек) профиля (ПП и НП соответственно). При этом 131 педагог предпочел ПС, 80 человек оказались ВМ и 98 респондентов – ГМ [3]. Компетенции педагогов мы изучали при помощи анкеты для ранжирования компетенций, разработанной в рамках проекта TUNING. Тип ПМ определялся на основании анкетных данных об испытуемом. В данной статье мы остановимся на сравнении структуры профкомпетенций ГМ_{ПП} и ГМ_{НП}.

Для классификации компетенций мы использовали агломеративный кластерный анализ по методу Уорда. В качестве метрики использовался 1-г Пирсона [1]. В двух группах педагогов нам удалось выявить по шесть кластеров компетенций, которые на самом высоком уровне объединились в два суперкластера: $[(2+3)+4)+1)+5]$ +[6] у ГМ_{ПП} и $[(1+2)+(3+4)]+[(5+6)]$ у ГМ_{НП} (цифры означают номера кластеров слева направо). При этом общими «ядерными» кластерами являются второй и третий, а общими «периферийными» – пятый и шестой (рисунок).

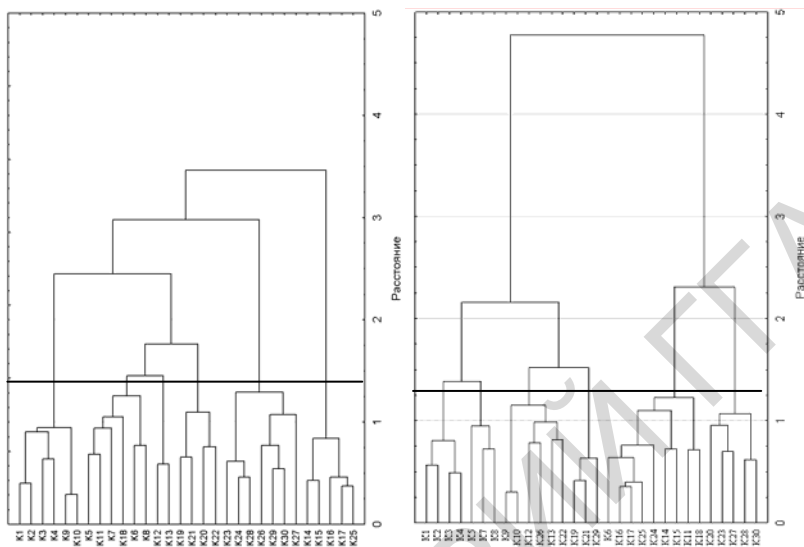


Рисунок – Дерево компетенций ГМ_{ПП} (слева) и ГМ_{НП} (справа)

Общими компетенциями из ядерных кластеров ГМ_{ПП} и ГМ_{НП} стали навыки письменной и устной коммуникации на родном языке (K5), работы с компьютером (K7), управления информацией (K8), работы в команде (K12) и межличностных отношений (K13). В перечень общих периферийных компетенций вошли способности работать в междисциплинарной команде (K14), общаться со специалистами из других областей (K15) и работать в международной среде (K17), принятие различий и мультикультурности (K16), креативность (K23), лидерство (K24), понимание культур и обычаев других стран (K25), разработка и управление проектами (K27), инициативность и предпринимательский дух (K28), а также стремление к успеху (K30).

Что касается отличий, то ГМ_{ПП} в ряду «ядерных» компетенций называют также знание второго языка (K6), способность к критике и самокритике (K11) и приверженность этическим ценностям (K18), а среди «периферийных» – способность работать самостоятельно (K26) и заботу о качестве (K29). ГМ_{НП} к числу «ядерных» компетенций причисляют навыки решения проблем (K9) и принятия решений (K10), способности адаптироваться к новым ситуациям (K22) и работать самостоятельно (K26) (последняя у ГМ_{ПП} является «периферийной» компетенцией), а к числу «периферийных» – знание второго языка (K6), способность к критике и самокритике (K11), приверженность этическим ценностям (K18) (у ГМ_{ПП} они в ряду «ядерных» компетенций) и наличие исследовательских навыков (K20).

Таким образом, нам удалось установить, что в структуре компетенций ГМ_{ПП} и ГМ_{НП} существуют общие закономерности и специфические отличия. При этом можно предположить, что компетенции, образующие ядерные структуры (в основном ИК и МК), определяют профессию специалиста, а

компетенции, входящие в состав периферийных структур (в основном СК и МК), – его ПМ. Возможно, целенаправленное развитие компетенций, ведущих в ядерные структуры, необходимо для всех педагогов на этапе получения высшего образования, а компетенций, образующих периферические структуры, – для специалистов педагогического профиля с учетом типа их ПМ на всех этапах непрерывного последиplomного образования. Такой подход можно рассматривать в качестве отправной точки внедрения и развития КП в системе национального высшего образования и сближения его с общеевропейским образовательным пространством, позиционируемым в рамках Болонского процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горанская, Е.И. Структура компетенций педагогов и ее связь с профессиональной мобильностью / Е.И. Горанская // Весці БДПУ. – 2010. – Серія 1. – №3 (65). – С. 40-44.
2. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Мн.: РИВШ, 2007. – 100 с.
3. Лобанов, А.П. Профессиональная мобильность и профессиональная компетентность педагогов / А.П. Лобанов, Е.И. Горанская // Кіраванне ў адукацыі. – 2009. – №7. – С.25-31.
4. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 126 с.

УДК 378.663.147.091.313(476.6)

РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА ЗООИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

Горчаков В.Ю.

УО «Гродненский государственный аграрный университет»
г. Гродно, Республика Беларусь

Образование это процесс овладения системой знаний, умений, и навыков, в течение которого складываются черты творческой деятельности, мировоззренческие и поведенческие качества личности, развиваются ее познавательные способности [1].

Основная задача высших учебных заведений — подготовка студентов к предстоящей профессионально-трудовой деятельности. Подготовка к труду включает в себя, с одной стороны, вооружение основами знаний, необходимых в труде, с другой формирование профессиональных умений и навыков [2].

Важный результат обучения – умения – способность осуществлять ту или иную деятельность на основе полученных знаний в изменяющихся условиях [3].

Умения и навыки студенты приобретают и отрабатывают на практических занятиях, которые могут проводиться в аудиторной и выездной форме.

В настоящее время, в связи с достаточно тяжелым материальным положением учебных заведений, проведение практических занятий в выездной форме становится затруднительным, и основные практические