



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

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

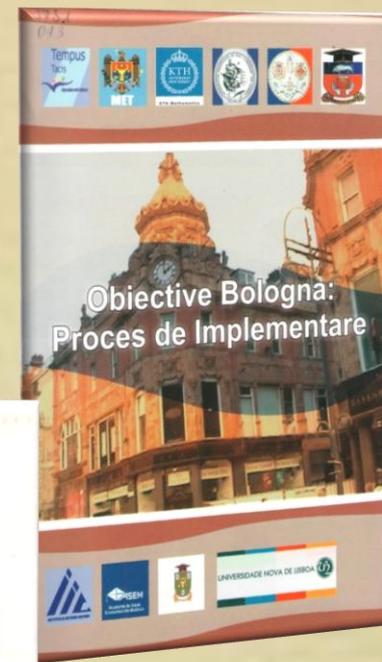
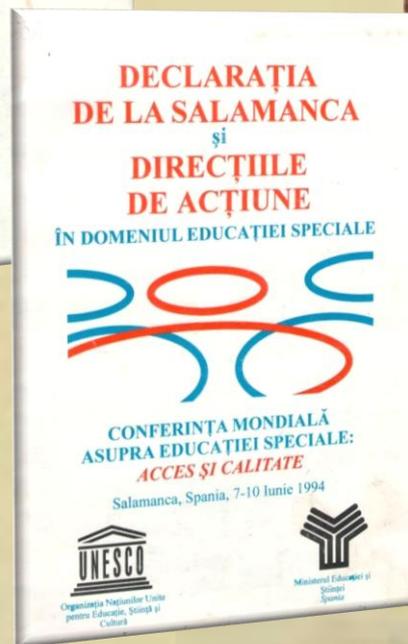
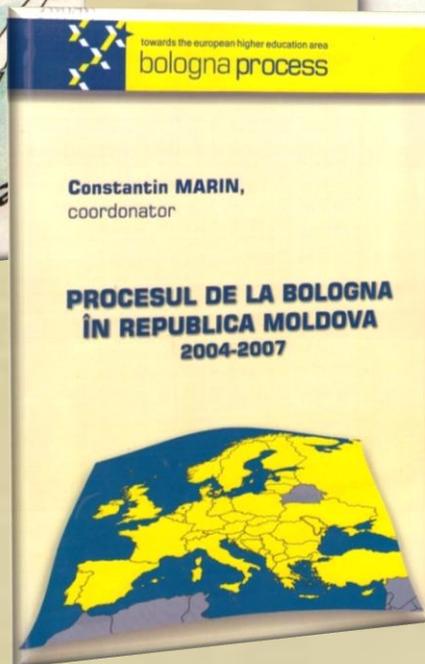


„Într-o societate bazată pe cunoaștere, competențele-cheie sub formă de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate fiecărui context au un rol fundamental în cazul fiecărui individ. Acestea asigură o valoare adăugată pentru piața muncii, coeziunea socială și cetățenia activă, oferind flexibilitate și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

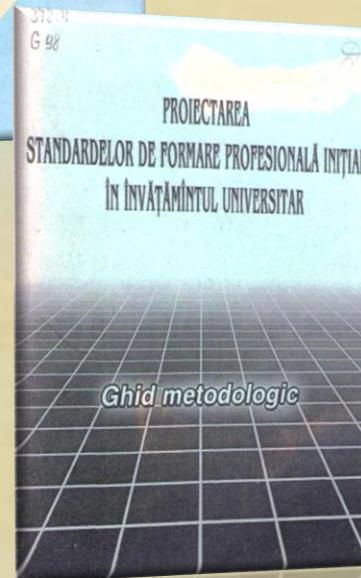
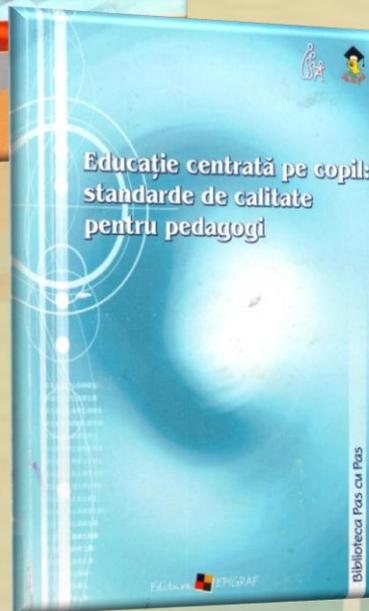
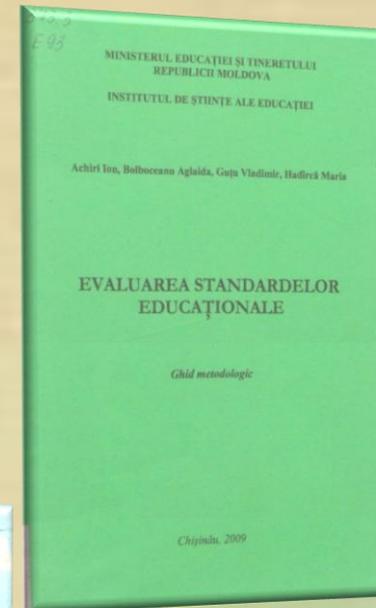
(Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții)



Legislație, politici, documente naționale/internaționale în domeniul educației

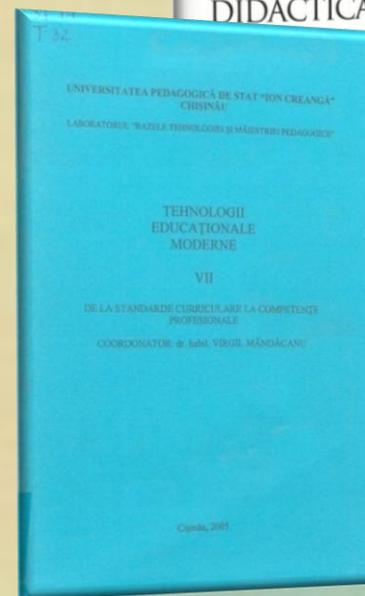
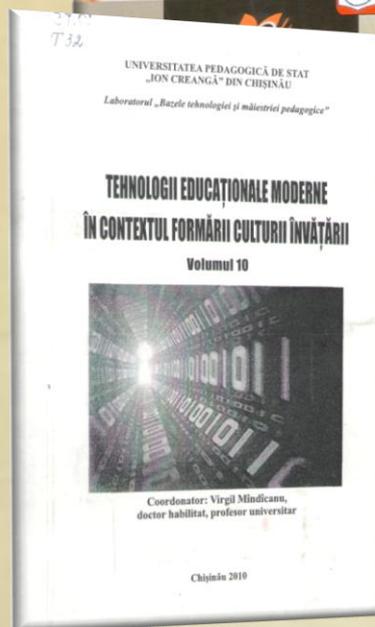
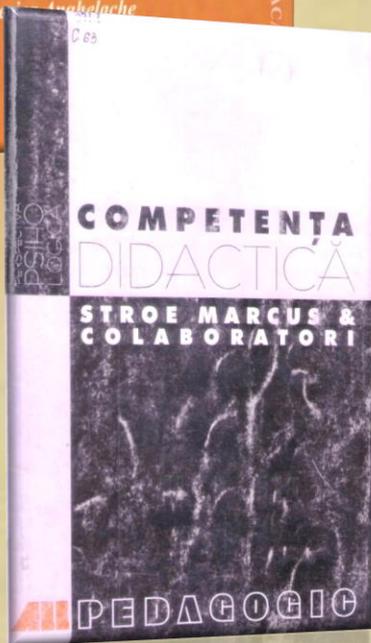
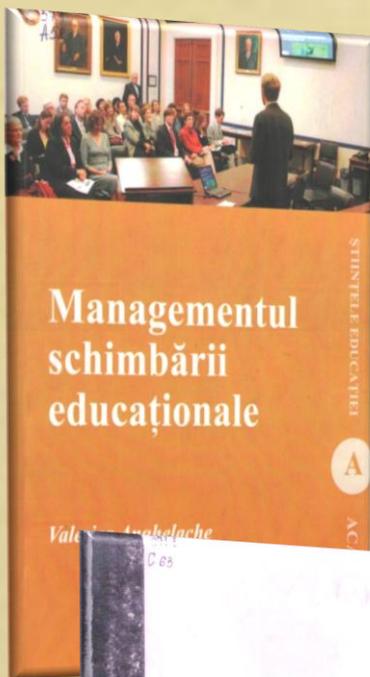


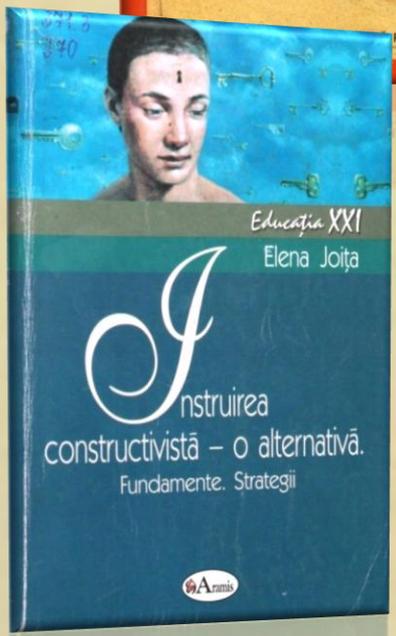
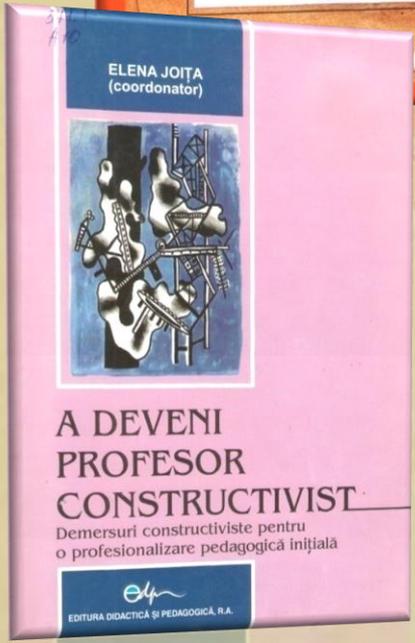
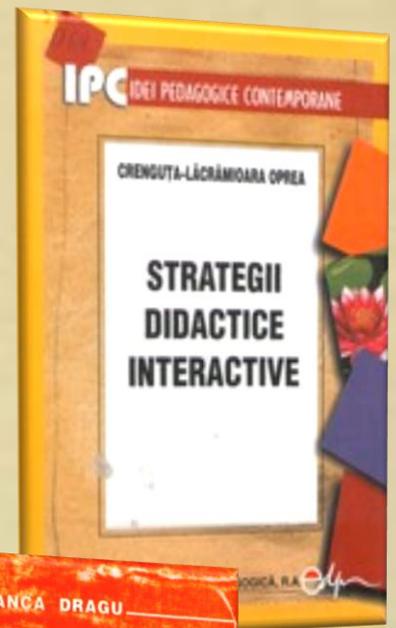
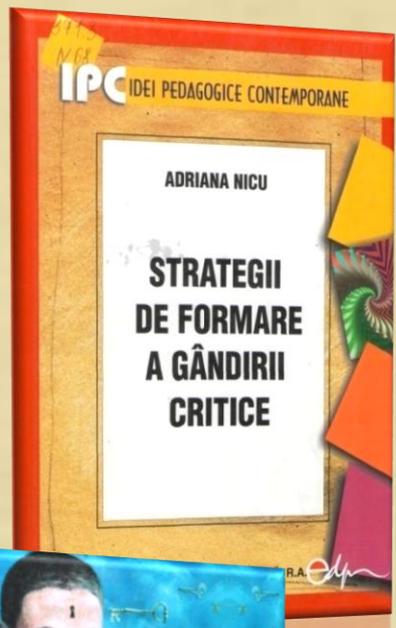
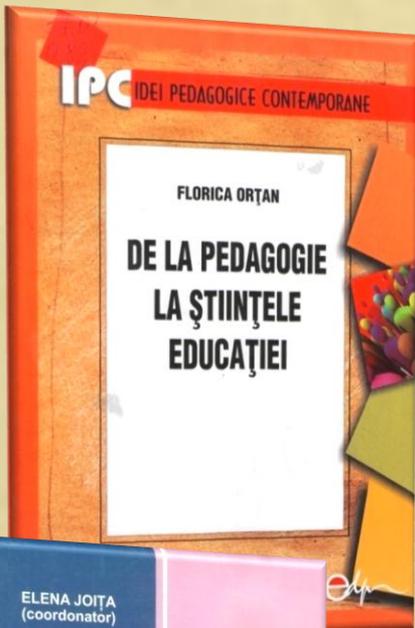
Standarde în educație



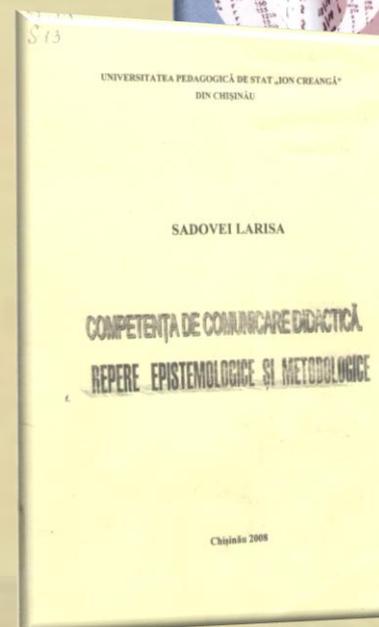
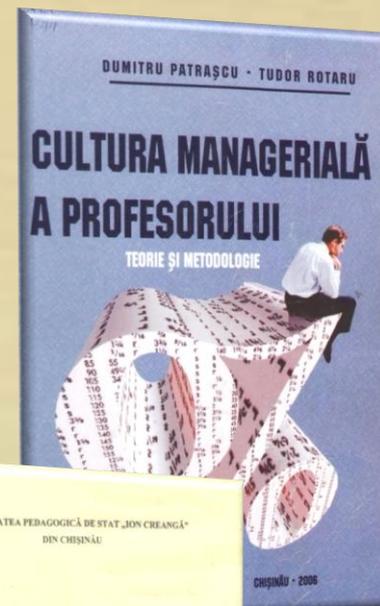
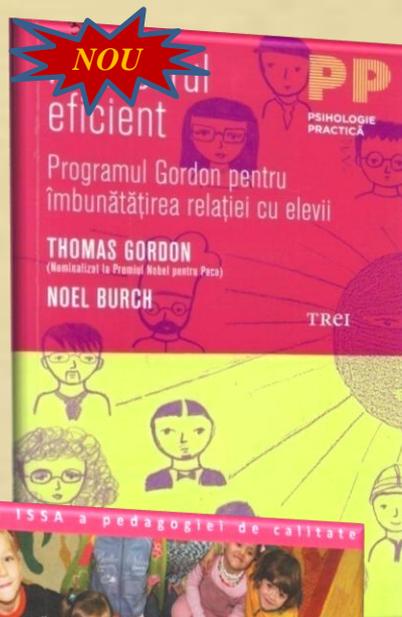
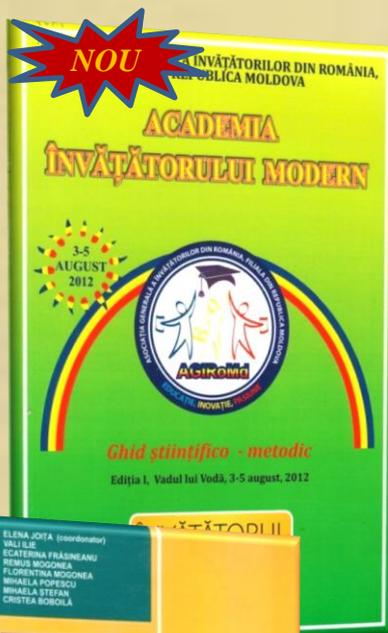
Învățămînt bazat pe competențe







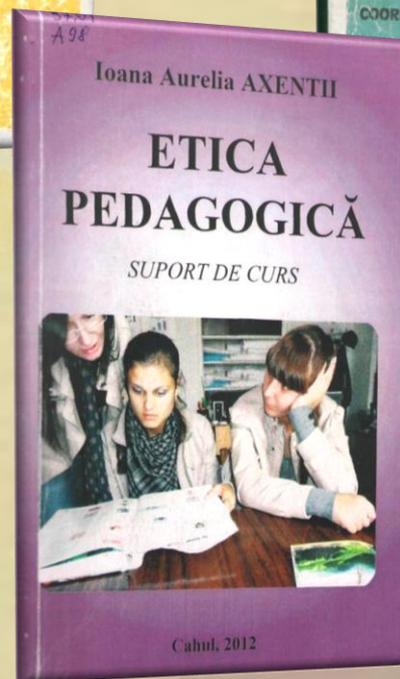
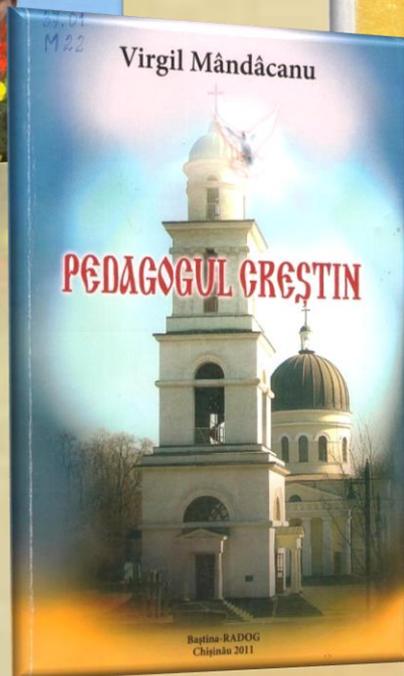
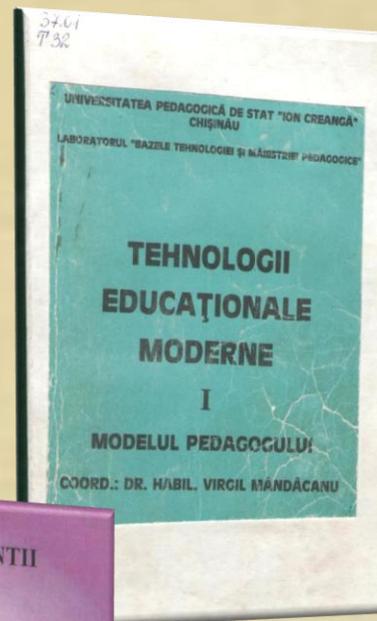
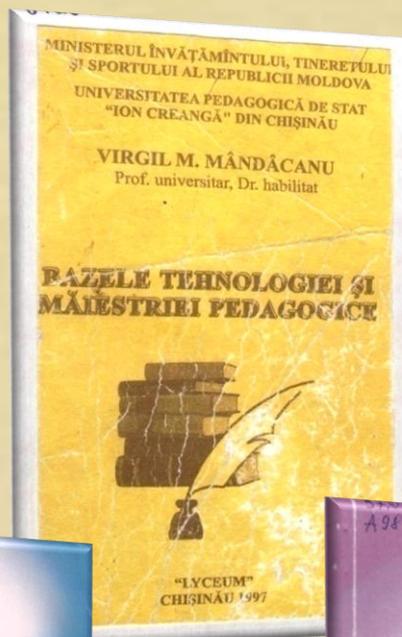
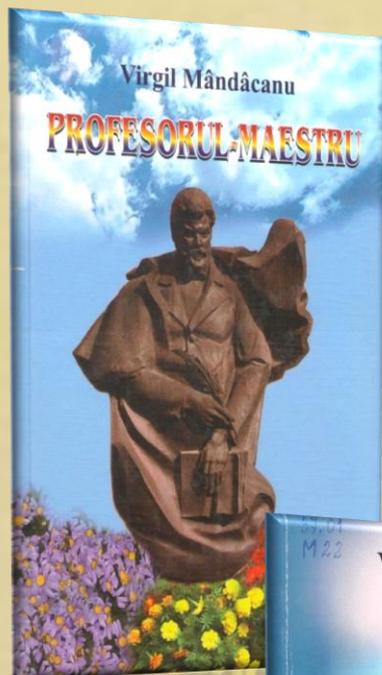
Competențe didactice

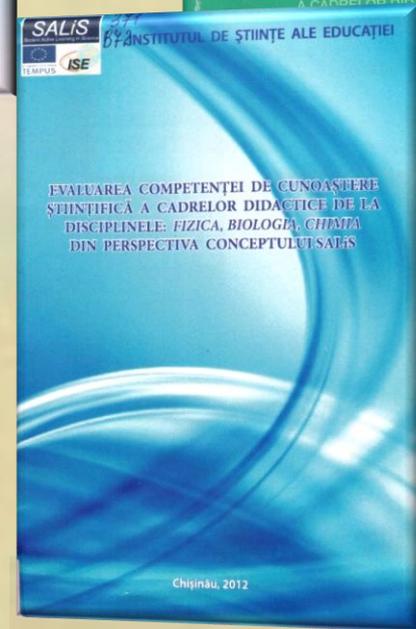
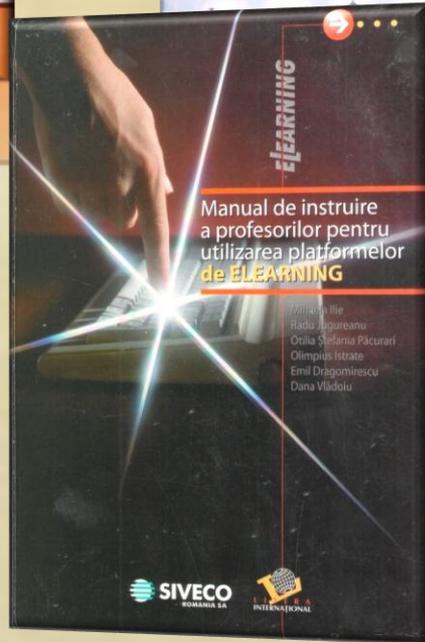
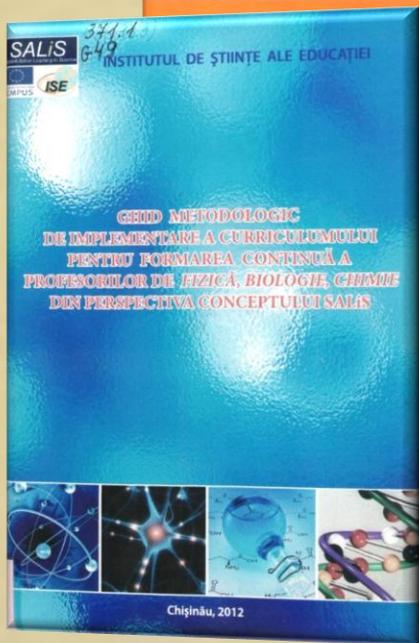
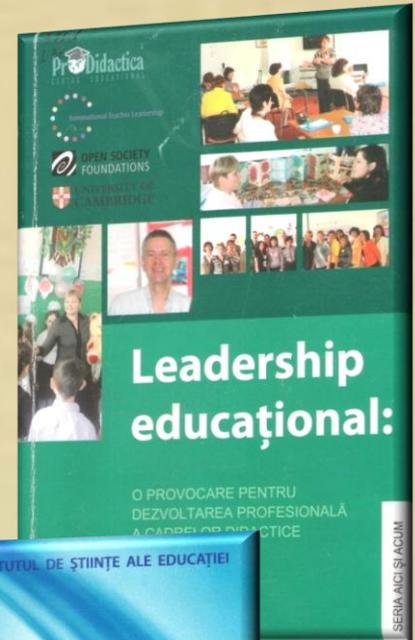
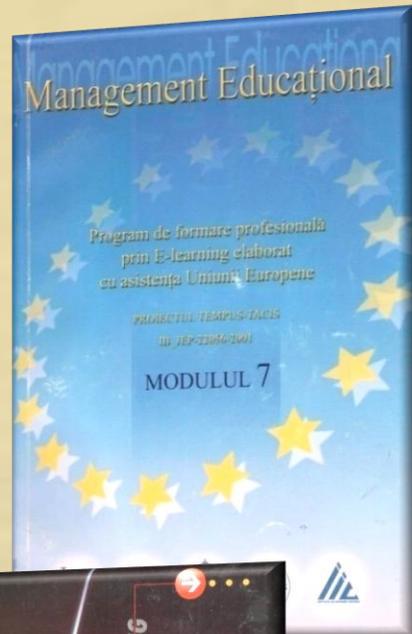
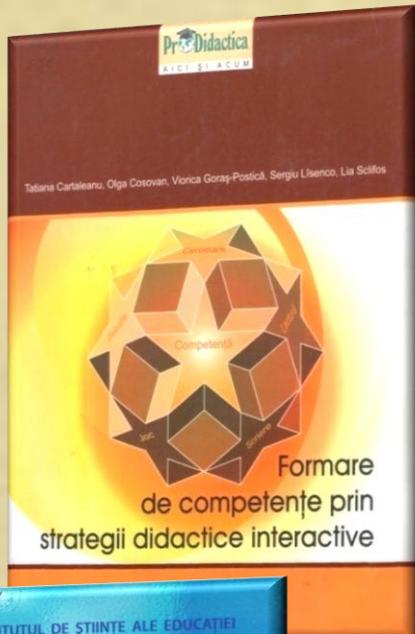


***„Talentul, vocația și darul dat
pedagogului de Dumnezeu devine măiestrie
prin munca permanentă de autocunoaștere,
autoeducație, autodesăvârșire și dăruire”.***

Virgil Mândăcanu

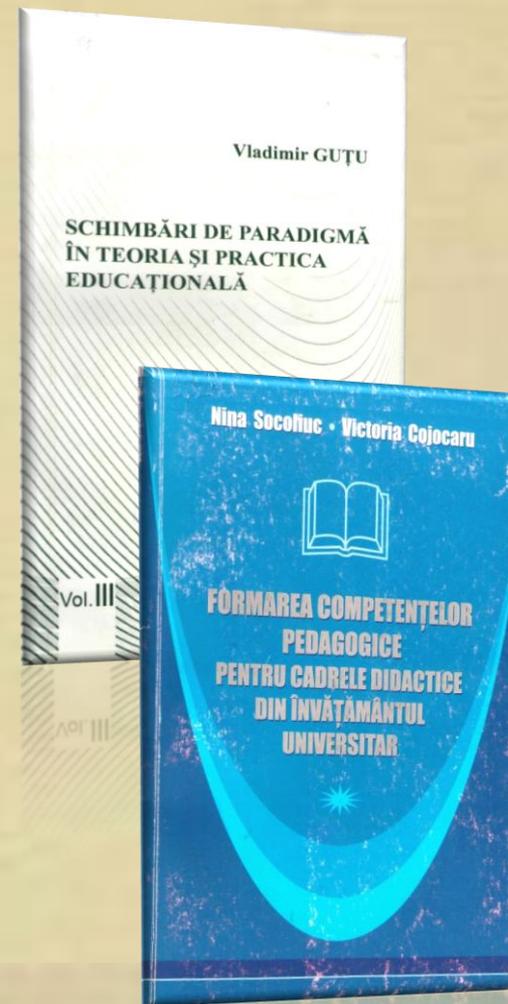
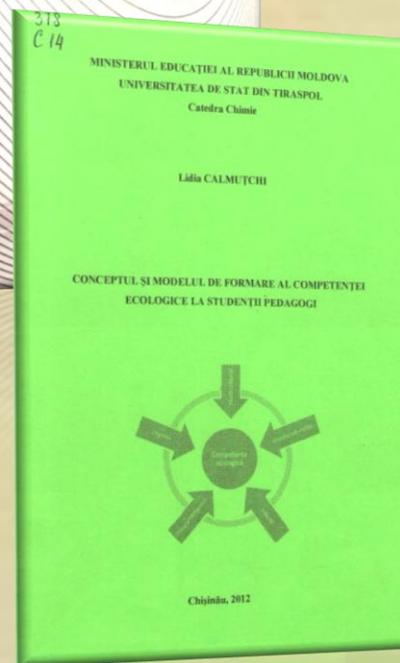
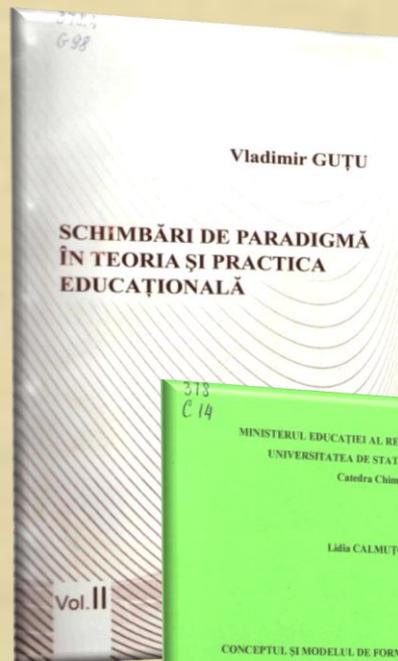


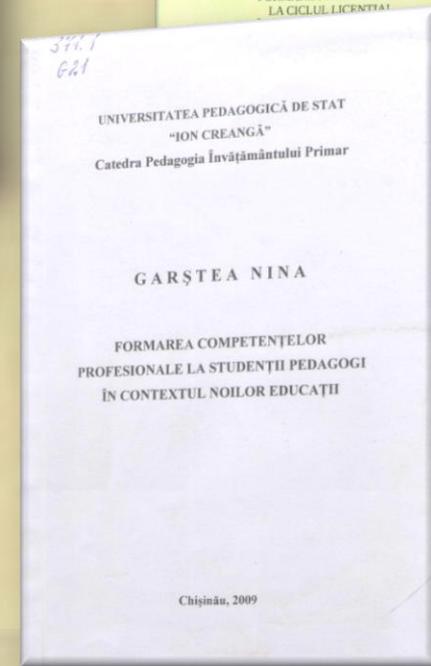
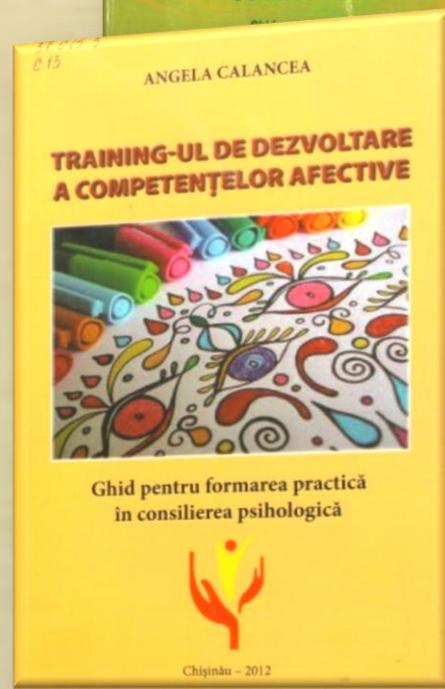
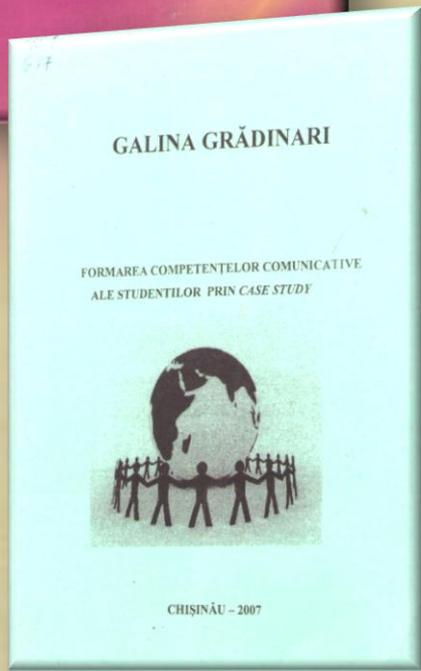
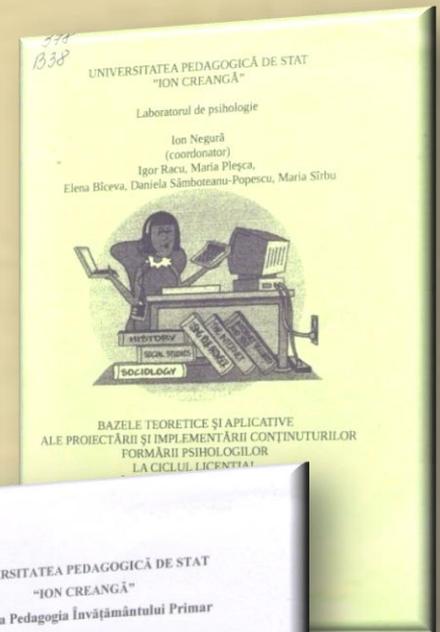
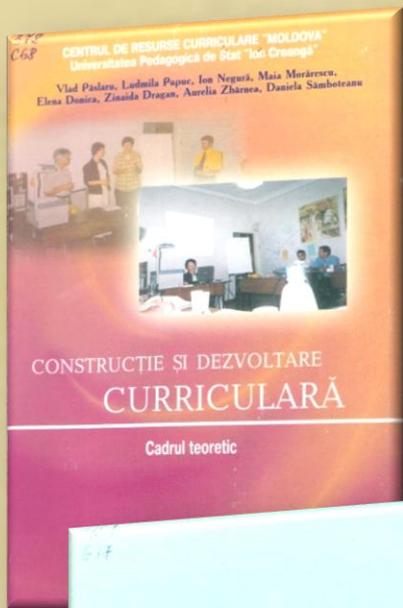


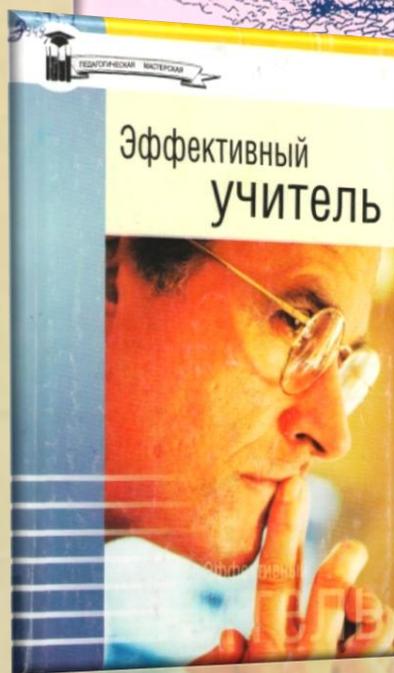
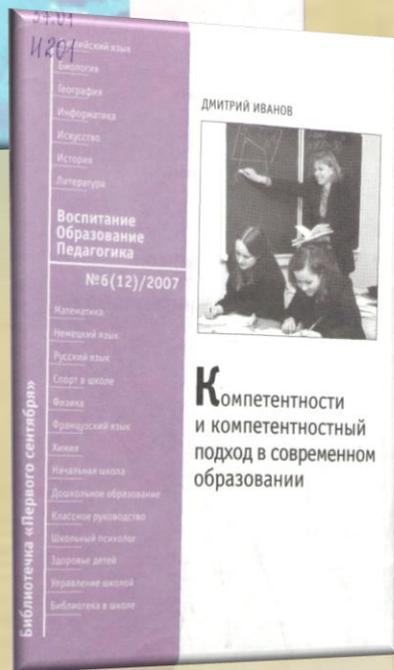
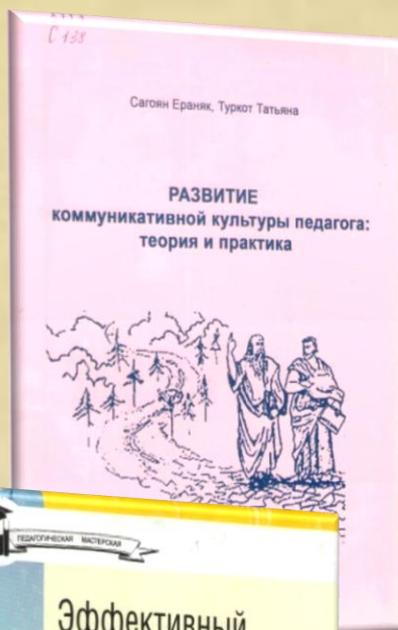


SERIA AICI ȘI ACUM
MILICA IG 004 AUREB

Formarea competențelor profesionale la studenți





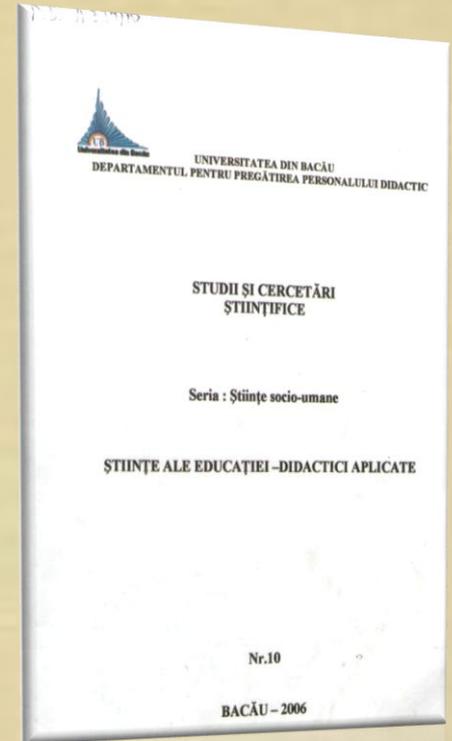
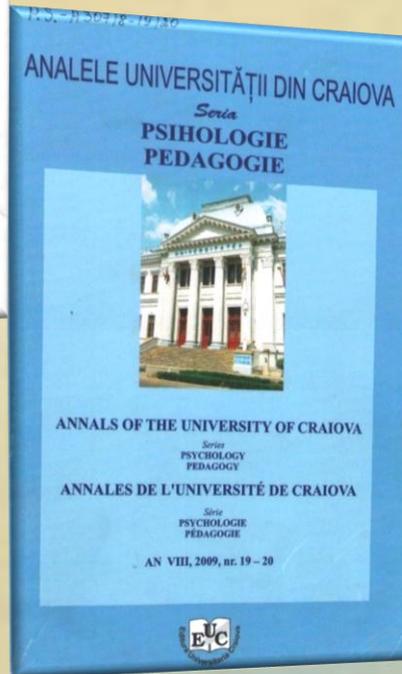
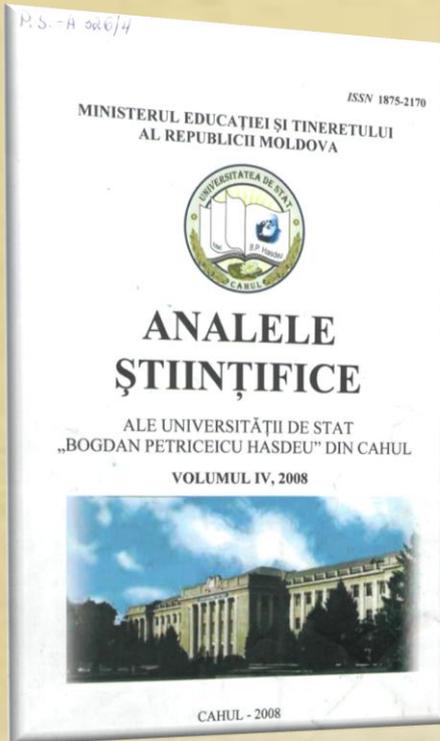


„Una din funcțiile sociale a învățămîntului superior constă în dezvoltarea unei personalități creative, a competențelor și atitudinilor necesare pentru desfășurarea activității profesionale și sociale”.

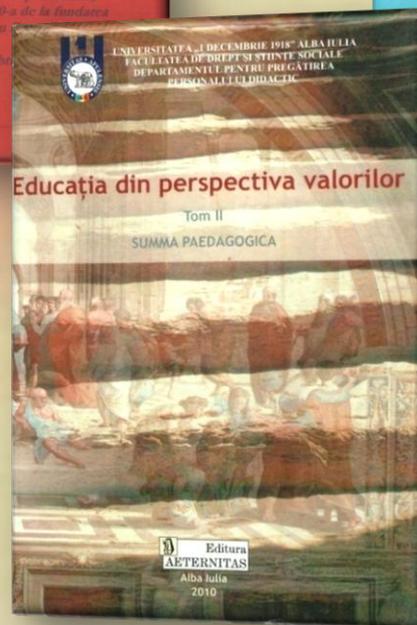
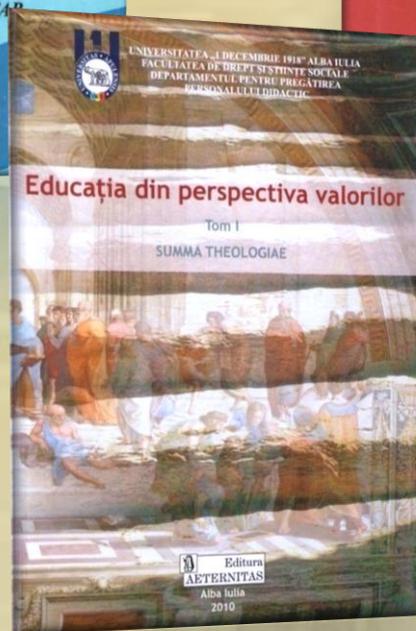
(GUȚU, Vladimir. Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Ch.,2009)

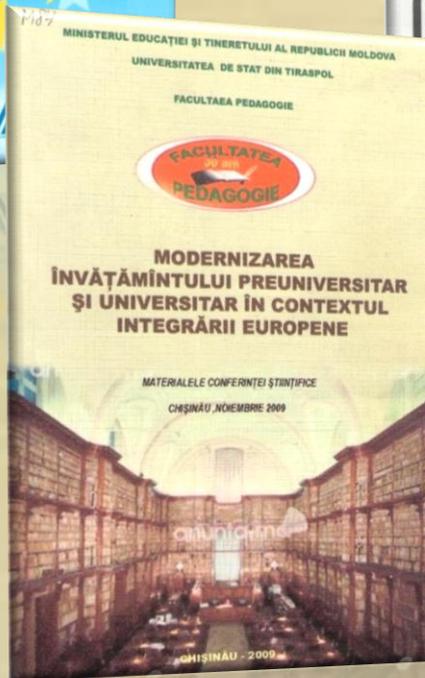
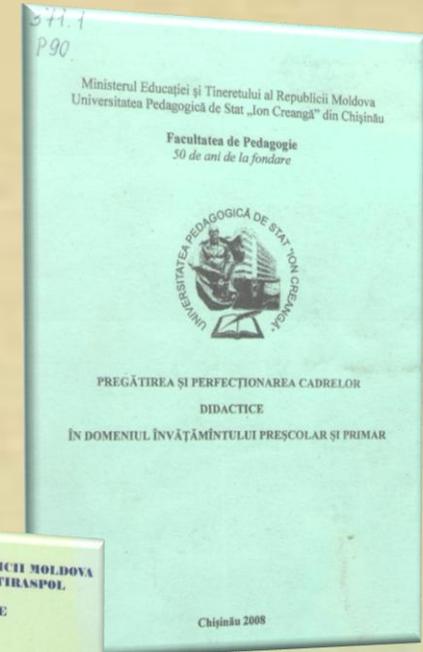
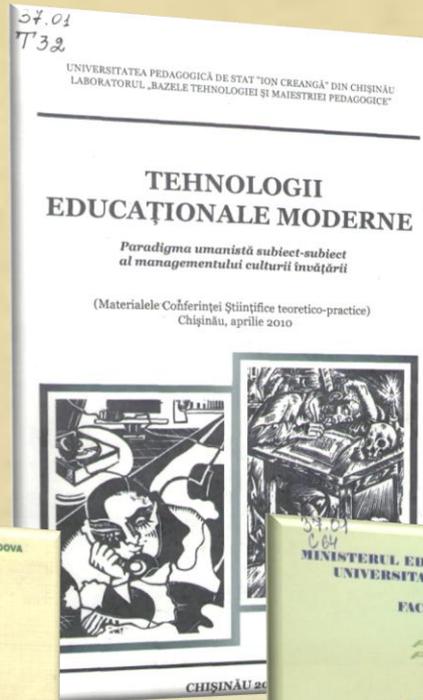


Anale



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. Definiția și interpretarea sa din perspectiva mai multor științe socioumane (lingvistică, psihologie, sociologie, economie, politologie, teorie comunicării etc.) amplifică și complică semnificațiile vehiculate pe o zonă dominată mai mult de ideologie decît 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 paradigmă curriculumului ca paradigmă a educației postmoderne. În acest sens, vom valorifica incercările de sinteză propuse în ultimii ani în literatura de specialitate - vezi C. Bitzeș, *Definierea 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 *funcțiilor 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:

- 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/într-un *actualizare a competenței*.
- Psihologie cognitivă** - prin abordarea *competenței ca și capacitate* care include un ansamblu de: *competințe (declarative și procedurale)* și *atitudini* (afective, motivaționale, autogenerative și metacognitive) care asigură protecția și realizarea eficientă a obiectivelor învățării.
- Economie, model administrativ-birocrațic**, 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.
- Economie, model managerial**, tipic societății post-industrializate, 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.
- Sociologie (a organizației; a cunoașterii)** - *competența este concepută la nivelul unității dintre capacitatea de a găsi soluții (savoir-agir) - a ști să mobilizezi (savoir-mobiliser) - a ști să integrezi (savoir-integrer) - a ști să transfiri (savoir-transférer) - a ști să combini (le savoir-combinatoire)* - vezi Le Boterf G., *De la competențe. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1994.

53

OOO VADIEȘ?

Competențe profesionale în contextul implementării curriculumului centrat pe formare de competențe

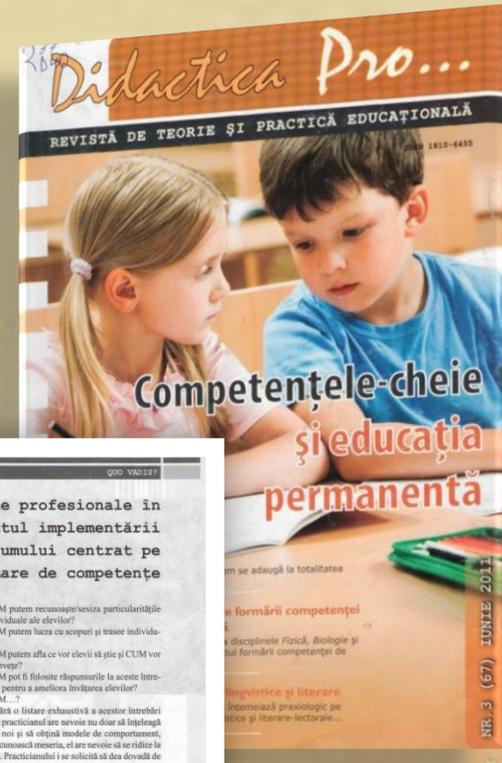
Valentina CRICI

Trăim vremuri dominate de transformări accelerate în toate domeniile vieții, inclusiv în domeniul învățământului. Avalanșa de schimbări, complexitatea scuturată și viteza cu care se cer a fi implementate au balvernat întreaga comunitate educațională din Republica Moldova. *Conceptele competenței, curriculumul centrat pe competențe, elevul - subiect al educației, educația centrată pe elev* sînt desprinsе dintr-un nou paradigмă 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 proiectate profesorii îndupună numeroase dificultăți.

Un loc deosebit în contextual analizat li revine *curriculumul centrat* - în ultimii ani, unul în vogă, nelipsit din discuțiile pedagogice. Modernizarea curriculumului prin *centrarea pe competențe* și implementarea noii abordări a procesului educațional, *centrat pe copil*, solicită efort din partea cadrelor didactice în înțelegerea acestui "bătăliu centrat". Explicația DECI-ului pentru verbul "centra" - *«a orienta o activitate spre un anumit obiectiv a grupu elemente dispărute în jurul unui nucleu»* - indică necesitatea compatibilizării, armonizării conceptelor în cauză într-o asigurarea funcționarea normală a întregului proces educațional. Pentru a face față acestei provocări medine, cadrul didactic trebuie să răspundă la întrebarea CUM?, evind în vizor multiple aspecte:

- CUM li putem implica pe elevi mai activ și mai profund în propria formare?
- CUM li putem face să lucreze aiădona unor adulți - multiaxiențiali, colaborativi și rezolviv probleme reale?
- CUM le putem delega elevilor mai multe împuterniciri?
- CUM le putem acorda mai multe responsabilități și oportunitatea de a alege?
- CUM putem săa demersul pe nevoile elevului și nu pe ce vrem/trebuie să le oferim în procesul educațional?

DICTIONAR PEDAGOGIC NR. 3 (2011) PAG. 53



NR. 3 (67) Iunie 2011

Formarea competențelor

Disciplinele Fizică, Biologie și Științe ale Pământului și formarea competențelor de gândire critică

Competențe profesionale în contextul implementării curriculumului centrat pe formare de competențe

Formarea competențelor de gândire critică

Formarea competențelor de gândire critică



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 ACEPTIUNILOR 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 operaționalizau un ansamblu de trăsături sintetice dintre care unele au ierarhizări clasice (R.Hubert, 1946; Ф.И.Гонимов, 1963; В.Чернышев, 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.Kellichecker, 1934, C.Narby, 1940; B.A.Савицкий, 1976) remarcă diferența, dar și sinteza necesară dintre calitățile înnașcute, calitățile dobândite și calitățile 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 profesorilor bazei 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 interconcluzi.
Шавоа Т.И. (1985)	Psihologică	- influența personalității cadrului didactic asupra elevilor; capacitatea cadrului didactic de a lua în considerare capacitățile individuale ale elevilor.
Басманов В.П. (1989), Аванесов 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;
	Afectivă	- atitudinile așteptate din partea profesorului;
	Exploratorie	- nivelul practicii pedagogice, oferind viitorilor profesori posibilitatea de a învăța practic despre învățare;
	Legată de performanță	- profesorii demonstrează nu numai că știu, dar că și pot utiliza ceea ce știu, vizează latura manifestată, comportamentală.
	De a produce modificări decelabile asupra elevilor	- efectele măsurabile care se constituie din criterii de evaluare în urma relațiilor pedagogice.



ÎN ÎNĂȚĂTORUL MODERN

Revistă științifico-metodică

- Evaluarea competențelor
- Evaluarea autentică sau evaluarea stărilor învățată?
- Metode alternative de evaluare
- Accentele evaluării moderne
- Autoevaluarea - premisă de formare a personalității
- Indicatori și descriptori 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 neliniar de evenimente, în care fiecare apare ca obiect al evaluării altora, cât și ca evaluator. În școlile timp îndelungat evaluarea elevilor a fost privită ca o acțiune a cadrului didactic menită să motiveze, să încurajeze sau să sancționeze comportamentul elevilor. În evaluarea competențelor și a capacităților elevilor, cadrele didactice pomeau de la anumite cerințe extraindolare, practice, nu se luau în considerare nevoile individului și cele ale comunității.

Nu este întâmplător faptul că procesul educațional, orientat spre anumite performanțe de calitate au 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, urmărește progresul personal cu referință la integrarea școlară și socială, stăruind în fața de lumea înconjurătoare și față de propria persoană, interesele pe care le are, evoluția personală în diferite activități și obținerea succesului în propria activitate. Evaluarea competențelor este importantă demersului pedagogic, permițând atât cadrului didactic, cât și elevului să stabilească nivelul de achiziție a rezultatelor și cel de atingeri a standardelor.

Scopul Curriculum-ului modernizat este de a identifica și a dezvolta competențele elevului. Aceasta îl impune elevului să evalueze 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 conținutul performanței elevului cu scopul de a-i îmbunătăți.

Analoga cu un antrenor sportiv este relevantă în acest sens. Cadrul didactic trebuie să aibă abilități de a 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 examenilor finale din sistemul general tradițional. În majoritatea sistemelor pe bază de competențe, un elev își 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 viața cotidiană; utilizarea deprinderilor specifice în situații noi, neprevăzute; analiza diferitor opturi și luarea de decizii; colaborarea cu diferiți membri ai grupului în soluționarea unei probleme comune; adaptarea la mediul de muncă specific etc.

Evaluarea competențelor oferă garanția persoanelor de a demonstra că posedă cunoștințe, deprinderi și deprinderile necesare efectului activităților descrise în standardul pe baza căruia a fost evaluată. Funcția principală a evaluării competențelor este să certifice calitatea produsului și să acorde recunoașterea 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 și îndeplinește funcțiile pe care le are, adică dacă obiectivele sistemului sunt atinse.

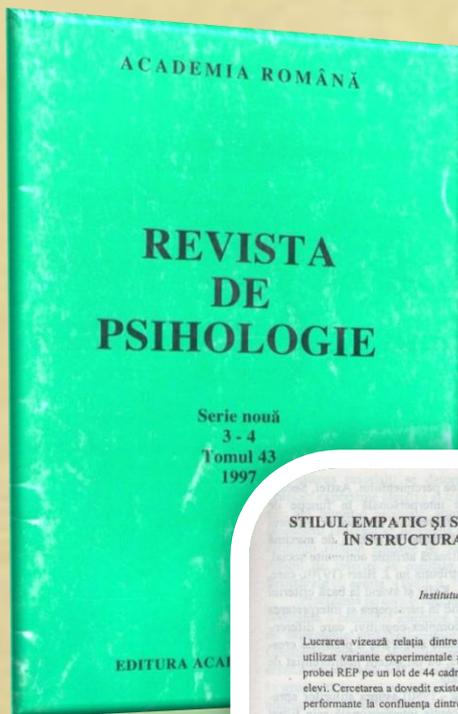
Modalitatea de desfășurare a evaluării competențelor este o parte flexibilă a procesului educațional. Schimbările de paradigmă în evaluare au scos în prim-plan termenii și realitățile pe care opinia pedagogică le-a asimilat, unora însă fără să pătrundă și în esența procesului. Tehnologia unei evaluări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

- competență - standard care urmează să fie evaluat;
- obiectiv de evaluare - matrice de specificitate;
- forma de evaluare - probă și sancțiune;
- bază analitic de speciere - 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 obținerea de a rezolva o problemă într-un context dat; capacitatea de a analiza o clasă de probleme, identificând o precizie, cu o programă de aplicare determinată; aptitudinea unei persoane de a mobiliza și a integra 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 dintr-o situație, 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, diferitor materii școlare. Odată formate-aceste competențe iau alte aspecte de dezvoltare specifică profilului și disciplinelor conexe.

De exemplu, disciplina școlară Limba și literatura română nu este singura cale spre formarea culturii comunicative și de testare a ei, precum și informatică nu e singura cale de informare a acestor competențe și nu e unică șansa 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.

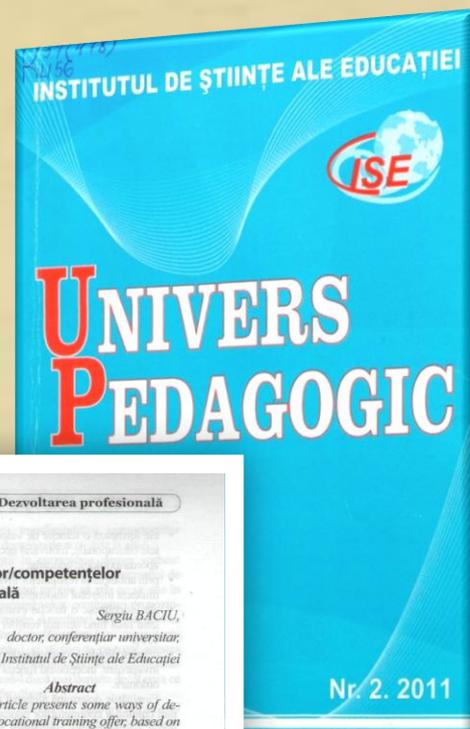
Noțiunea de stil se referă la factura individuală sau, uneori, comună mai multor indivizi, la maniera proprie unei persoane sau a unui grup de persoane de a desfășura diferite activități.

În psihologie au fost studiate diferite forme de manifestare stilistică, remarcându-se cu deosebire preocuparea pentru stilul cognitiv ca manieră de a gândi a unei persoane. 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 perceptive. 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 desirabil (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 curricula oferite. Din aceste considerente, credem că, calitatea ÎES este determinată de calitatea curricula. De aceea, este important să stabilim care sunt finalitățile curricula 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.

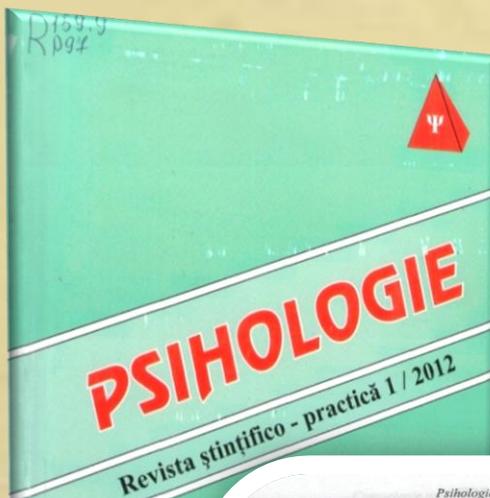
În fiecare etapă a istoriei sale, educația își are o notă dominantă din punct de vedere a problematicii intrate în sfera discuțiilor, ipotezelor, a cercetărilor experimentale și a soluțiilor fundamentate științific, atunci perioada contemporană ar putea fi caracterizată drept *perioada marilor căutări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

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

omienilor 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” (I, 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 unează să-l formeze. Ele se diferențiază și integrează într-un tot unitar, în funcție de mecanismele psihologice ale învățării umane și, număidecât, 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;



Ψ
Psihologie 1, 2012

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 posede, 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

Maria 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 situațiilor 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 образования



2010
3010

ОБОЗРЫ. 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@rgpu.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, руководить в вузе, компетенции современного преподавателя и руководителя.

Приоритеты развития современной высшей школы

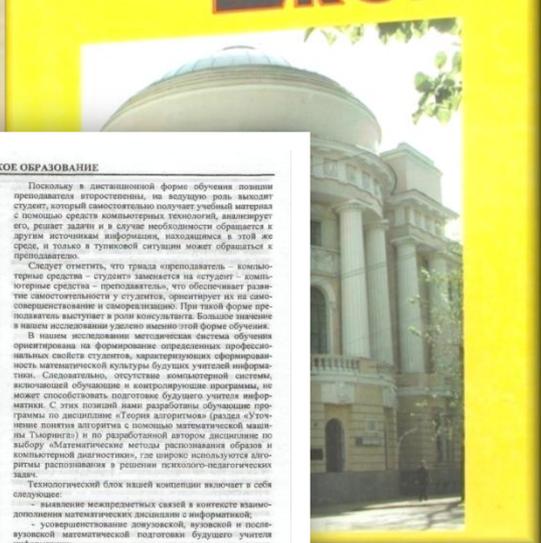
Проблематика проведенной Рособразовани- ем в конце 2009 г. конференции «Кадры высшей школы инновационной России» представляется как никогда актуальной, особенно в свете тех задач, которые уже в ближайшее время предсто-

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 высокий уровень мотивации труда преподавателей.

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

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



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Поскольку в дистанционной форме обучения лишены преподаватели второстепенны, на аудиторно роль 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 туговесной ситуации может обратиться к преподавателю.

Следует отметить, что традиция преподавателей – компьютерные средства – студента заменяется на студент – компьютерные средства – преподавателя, что обеспечивает равные самостоятельности у студентов, ориентирует их на самообразование и самоорганизацию. При такой форме преподаватель выступает в роли консультанта. Большое значение в данном исследовании уделяется именно этой форме обучения.

В нашем исследовании математическая система обучения ориентирована на формирование определенных профессиональных свойств студентов, характеризующихся сформированностью математической культуры будущих учителей информации. Следовательно, отсутствие компьютерной системы, включающей обучение и контролирующее программы, не может способствовать подготовке будущего учителя информатики.

С этой целью нами разработаны обучающие программы по дисциплине «Теория алгоритмов» (раздел «Учение понятия алгоритма с помощью математической машины (Тьюринга)») и по разработанной автором дисциплине по выбору «Математические методы распознавания образов и компьютерной диагностики», где широко используются алгоритмы распознавания в решениях психолого-педагогических задач.

Технологический блок нашей компетенции включает в себя следующие:

- выделение междисциплинарных связей в контексте выполнения математических дисциплин с информатикой;
- усвоение содержания логической, звуковой и звуковой математической 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 с целью усовершенствования продуктивности учебного процесса следует вернуться к первому пункту методика реализации и далее расширять ее как циклический процесс.

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

Использование средств ИКТ в обучении математическим дисциплинам студентов педагогического вуза как необходимое условие обеспечивается через традиционные и дистанционные формы обучения.

Средства ИКТ в обучении математическим дисциплинам дают качественно новые свойства и результаты, поскольку при традиционных формах обучения математическим дисциплинам (лекция, семинары, лабораторные работы, курсовые работы и др.) компьютерные технологии обеспечивают дополнительную мотивацию и т.д. При этом особое внимание уделяется этапу проработки учебного материала, что дает предварительное представление об изучаемом материале, уясняет процесс его освоения. При такой форме профессионально-математические задачи, на наш взгляд, могут быть представлены четырьмя уровнями сложности (учебные, учебно-исследовательские, научно-исследовательские, научные) и ориентированы на активизацию познавательной деятельности и формирование научного мировоззрения студента.

Самостоятельная работа студента как форма организации по соответствующим математическим дисциплинам способствовать осуществлению связи с информатикой через подготовку рефератов, докладов и т.д. При этом значительная роль отводится студентским научным работам, тематика которых подбирается с учетом интересов студентов и способностей студентов совместно со специалистами кафедры.

КЛАССИФИКАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ОСНОВА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Ф.Т. Шилина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики обучения физике МГУ

Предельной нашей целью «Компетенция и компетентность как ключевые понятия компетентного подхода в образовании» в журнале «Наука и Школа» мы подробно рассмотрели два главных для компетентностного подхода понятия – компетенция и компетентность. Данные статьи продолжают начатый разговор. Мы хотим рассмотреть вопрос о классификации компетентностей. Без полного 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), особенно таких компетент-

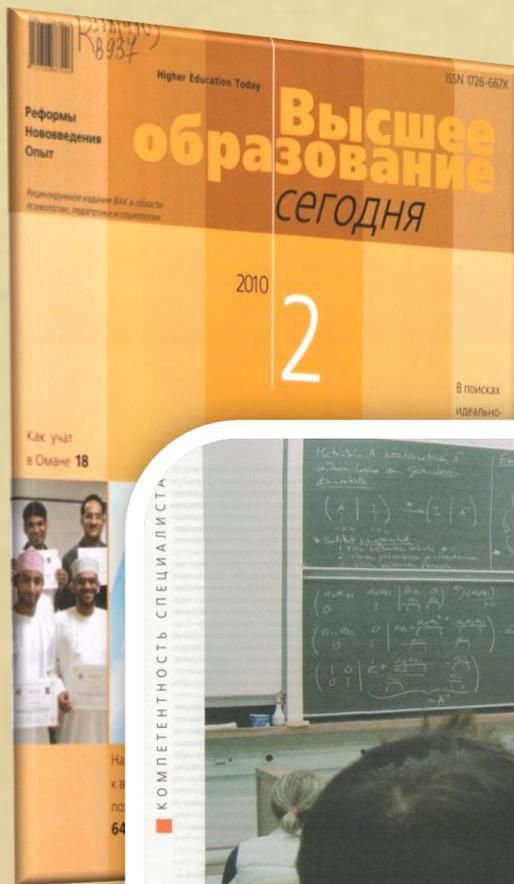
ностей, какие из них ключевые и каковы их условия развития? В обобщенном докладе «Ключевые компетенции для Европы на симпозиуме в Барне в 1996 году В. Хумтер отмечает, что есть разные подходы к тому, что определяет в качестве основных (key) компетенций, и приводит примеры. Согласно определению пяти ключевых компетенций, которые должны быть основаны: моральные ценности. Эти компетенции сформулированы (сформулированы по [6, с. 17–18]):

1) политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты и т.д.

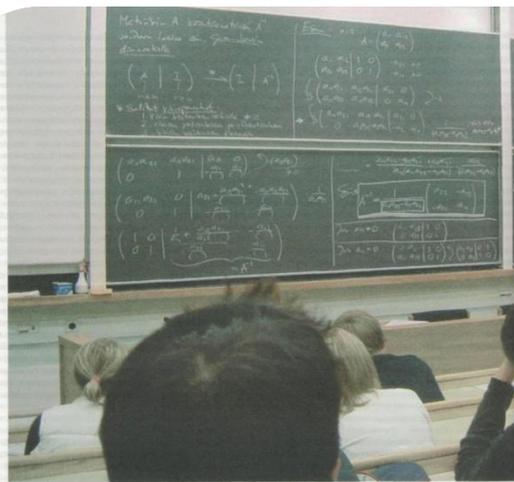
2) коммуникативные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты и т.д.

3) культурные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты и т.д.

4) личностные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты и т.д.



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 икает и раньше работает, исходя из старых методов, тогда как его новые функции (исследовательская, дидактическая, коррекционно-развивающая и др.) требуют овладения основами инновационной, проективной, коммуникативной, рефлексивной, управленческой деятельности [5]. Поэтому очень важно понимание того, какой

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



КОМПЕТЕНЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ

То, что сейчас условно называется компетентностным подходом, подготовившись 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.

Компетентностный 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 вопроса 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» происходит от этого глагола «to competere», что означает «соревноваться». В русском переводе оно означает «способность соревноваться» или «соревновательность».

Компетентностный 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 компетентностного 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 компетентностного подхода в современной отечественной школе.

В период глобализации очень важно исследовать применение компетентностного подхода при обучении и измерении учебных достижений с позиций мирового образовательного сообщества и выявить связи компетентностного 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 метаморфы среднего образования, выявленные 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

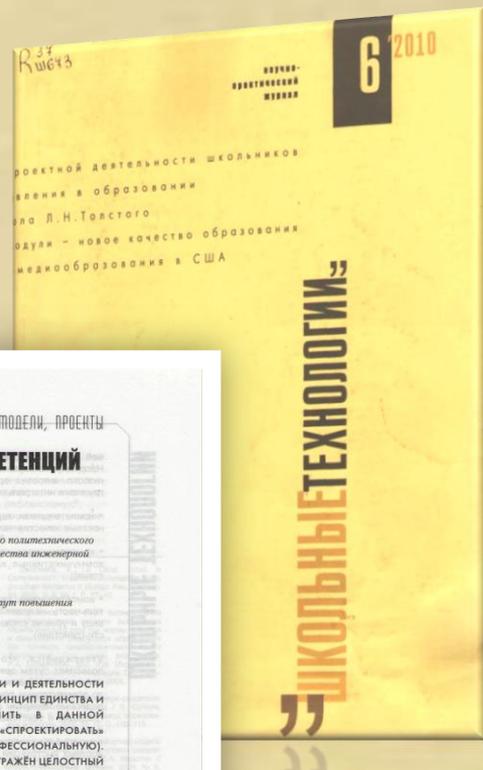
Среди множества причин, сдерживающих обновление образования, можно назвать его известную односторонность, дисгармоничность, когда вместо целостного социокультурного опыта ученики фактически осваивают лишь часть его, в первую очередь знаковой компонент. Ориентация на усвоение знаний об окружающем мире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

По мере развития общества образование все более приобретало энциклопедическую направленность. Сообщаемые ученикам знания обретали свойства системности. Целостная научная картина мира помогала 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 обществом и общественными отношениями. Иногда в учебные предметы вводились разделы, обеспечивающие связь обучения с жизнью. Так появлялись модели политехнического образования, основ технологии, 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-

маемое знаковое образование утрачивало свою эффективность и даже целесообразность. Сегодня можно с полным основанием говорить о кризисе знаково-просветительской парадигмы, который обусловлен несколькими причинами. Первая из них связана с изменением самого феномена знания и его соотношения с общественной практикой: добавление информации становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и условием существования всякого современного производства вообще, темпы обновления знаний сопоставимы с темпами перестройки производственных потоковых линий. В этих условиях, как ни парадоксально, знаковое обучение стало утрачивать смысл. Невероятный поток информации, которая устаревает быстрее, чем ученик окончит школу, уже невозможно "втиснуть" в программы. Обучение "вечным истинам", разумеется, необходимо, но без умения обновлять оперативную часть своего культурного опыта ученик не может считаться подготовленным к жизни.

Другая причина кризиса знаковой парадигмы видится в том, что отпадает необходимость перегружать память ребенка истинами "про запас", ибо существуют хранилища информации иной природы. Надо только научить школьников пользоваться ими. Приоритет самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления общекультурного фундамента образования, развития умений мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода социальных, экологических и других задач и разумного нравственно-целесообразного преобразования действительности. Востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструк-



Концепции, модели, проекты

ЕДИНСТВО И ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПЕТЕНЦИЙ

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

Антонина Александровна Кисельва,
старший преподаватель кафедры информатики МАУС 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 ОБОГАЩАЮЩИЕ 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 большего 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, последние трактуемых как компетенции.

В дальнейшем развитии выделились два основных направления и формулирование 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 появилось 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. 288 с.
Дальков, А.Ф. Развитие кадров: планирование, отбор, развитие и оценка: монография / А.А. Дальков, О.М. Вайдина; И.В. Волосенко, Л.А. Истиченцев; под общ. ред. проф. А.А. Далькова. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. 292 с.

Книжка

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА



№ 4
2007

Педагогическое образование и наука. 2007. № 4



разликало своей политики, 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 вузам 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 языке — социально-культурная деятельность и организация работы с молодежью, а также патристичная — безопасность жизнедеятельности и русский язык как иностранный, учитывая потребность в кадрах МЧС и граждан иностранных государств.

Нас сегодня существование 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 общепринятого понимания содержания этих терминов нам не известно. Нам кажется, что взгляд на учителя-ба-

калавра 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 обсуждались. Мы пока выбрали именно этот путь, но молчание Министерства образования и науки по этим проблемам, конечно, тревожит. В этом направлении мы не одни, нас существенно поддерживают наши вуз-партнеры. Особенно благодарны мы РГПУ им. А.И. Герцена, который делится с нами многими своими самыми современными разработками.

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
Кубасской государственной педагогической академии

В последние 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. Подтверждается эта дискуссия и Минобразования РФ, причем поддерживается не очень возмущенно, главным образом, через критику. В нашей критике достаточно много объективного. В последние два десятка лет в России изменилось

очень много, начиная с государственного строя и значимая системой 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. Перемены необходимы, но не любой ценой. Поэтому

Книжка

2/2010

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ



ПРАКТИКА ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

Контекстное обучение (испанский опыт)

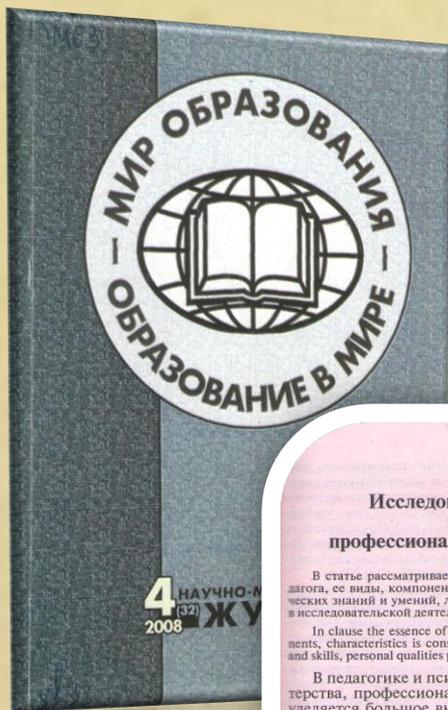
О.Б. Ермакова

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 учителя.

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 контекстуальности, 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.

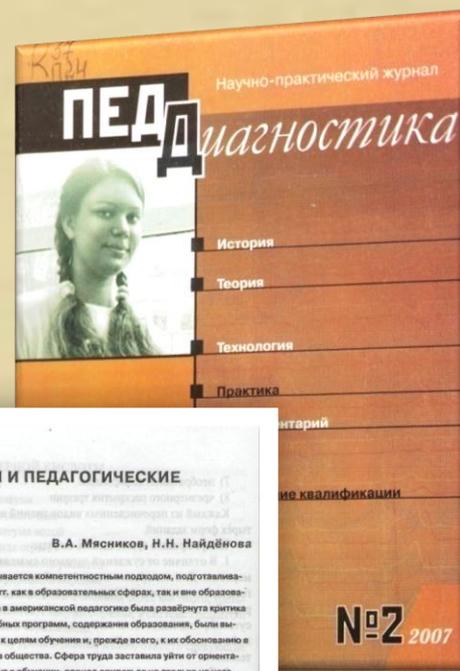
In clause the essence of professional competence of the teacher, its kinds, components, characteristics is considered. Integration of psychology-pedagogical knowledge and skills, personal qualities prove success of the teacher in research activity.

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. Шербакова 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,



ПЕД диагностика
ПЕД диагностика

КОМПЕТЕНЦИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ

В. А. Мясников, Н. Н. Найдёнова

То, что сейчас условно называется компетентным подходом, подготовилось в дискуссиях 70–80-х гг. как в образовательных сферах, так и вне образовательных областей. Сначала в американской педагогике была развёрнута 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, вернее 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 «состязательность».

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 2007

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

DESCRIEREA COMPETENTELOR

- Proiectarea, implementarea și evaluarea programelor de formare inițială și continuă a personalului didactic se întemeiază pe **modelul abordării prin competențe**, ca modalitate de definire și de recunoaștere a rezultatelor formării.
- Competențele sunt definite ca ansambluri integrative de cunoștințe, deprinderi, motivații și atitudini care mijlocesc comportamentul profesional și garantează achiziția expertiză în domenii și în contexte specifice de activitate pentru profesia didactică. Principalele domenii în care se definesc competențele corespunzătoare profesiei didactice și în funcție de care sunt proiectate, realizate și evaluate programele de formare continuă, sunt:
 - domeniul specialității, corespunzător disciplinelor de învățământ și funcției didactice deținute de cadrul didactic;
 - domeniul pedagogiei și psihologiei educative;
 - domeniul didacticii didacticilor de specialitate;
 - domeniul managementului educațional și al legislației școlare;
 - domeniul managementului de informare și comunicare aplicate în procesele de predare și învățare, în managementul instituțional și gestionarea datelor;
 - domeniul inter- și trans-disciplinar vizând strategii alternative și complementare de instruire, cercetarea și inovarea, comunicarea și parteneriatele cu mediul profesional și comunitățile.
- Sistemul de competențe pe care îl prezintă învățământul preuniversitar este definit în cadrul Planului Național de Cercetare Științifică și Inovativă (PNCȘI) și al Planului Național de Cercetare Științifică și Inovativă (PNCȘI) și al Planului Național de Cercetare Științifică și Inovativă (PNCȘI).

- fundamentale de competențe:
 - competențe profesionale:
 - competențe cognitive;
 - competențe funcționale;
 - competențe transversale:
 - competențe de rol;
 - competențe de dezvoltare personală;

- Domeniile și categoriile de competențe

Revista De Cercetare În Științe Ale Educației

promovarea cercetării în educație, propunerea de educație de calitate

RCSEdu

- Colectivul de referență
- Criteriile de publicare
- Domenii de interes
- Articole
- Contact

Practica pedagogică, modalitate de formare a competențelor practice specifice carierei didactice

Asist. univ. drd. **MIRELA ELENA LĂSCOIU**
Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic
Universitatea de Vest din Timișoara

18 noiembrie 2009

CELE MAI CITITE ARTICOLE:

- Metode tradiționale și moderne
- folosite în predarea limbii române
- Practica pedagogică
- modalitate de formare a competențelor practice specifice carierei didactice
- Elemente fundamentale în determinarea reușitei școlare și efectele distribuției de sarcini
- Violenta în școli. Agressivitate în rândul elevilor
- Principii, norme și reguli pentru un bun management al activității de profesore sau la și seminar

Desvoltarea Personalului Didactic trebuie să fie european. Astfel, este necesară publicarea profesioniștilor de calitate, competențe specifice, care rolul de a-l parcurse stagiul de practică în jurul. În consecință, Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic al Universității de Vest din Timișoara recomandă atât profesorilor de educare, cât și cadrelor didactice existente în activitatea de profesore sau la și seminar

- Desvoltarea Personalului Didactic
- Seminar Online pentru Profesori
- Seminarii de Desvoltare Personală

Răsfoiesc.com
SOLUȚII CREATIVE ȘI RAPIDE

Educație > Sanatare > Inginerie > Business > Familie > Hobby > Legal

doar răbdarea & perseverența în învățare
ADUCE REZULTATE BUNE

Educație

Biologie Chimie Didactica Fizica Geografie Informatica

Istorie Literatura Matematica Psihologie

Didactica

Curs de calificare online
www.link-academy.com/cursuri-online

Specializare de top în IT. Alege departamentul. Aplică aici!

Index » educație » Didactica
» Competențele profesiei didactice

Competențele profesiei didactice

Job opportunity
Senior C++ Developer

Competențele profesiei didactice

Scopul acestui volum fiind acela de a iniția o discuție pe marginea standardelor profesiei didactice concepute de grupurile de lucru ale Consiliului Național pentru Pregătirea Profesorilor,

Didactica

Google "căutare personalizată"

Search

Grădina
Poezii cantece

PROIECT DE LECȚIE CLASA: a II-a Abilități practice - Cosulețul cu flori, CLASA: a IV-a - Geografie - Marile unități geografice ale țării - recapitulare

PROIECT DE LECȚIE CLASA: a XI-a - Economie - Somajul

PROIECT DIDACTIC CLASA: a III-a Limba și literatura română "Domnul Trandafir", după Mihail Sadoveanu

Formularea obiectivelor de evaluare, pornind de la analiza de curriculum

Relația profesor-elev

<http://www.upg->

ploiesti.ro/fisiere/56/Descrierea%20competentelor.pdf

http://rcsedu.info/index.php?option=com_content&view=article&id=14:practica

<http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica/Competențele-profesiei-didacti73.php>

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

2013

