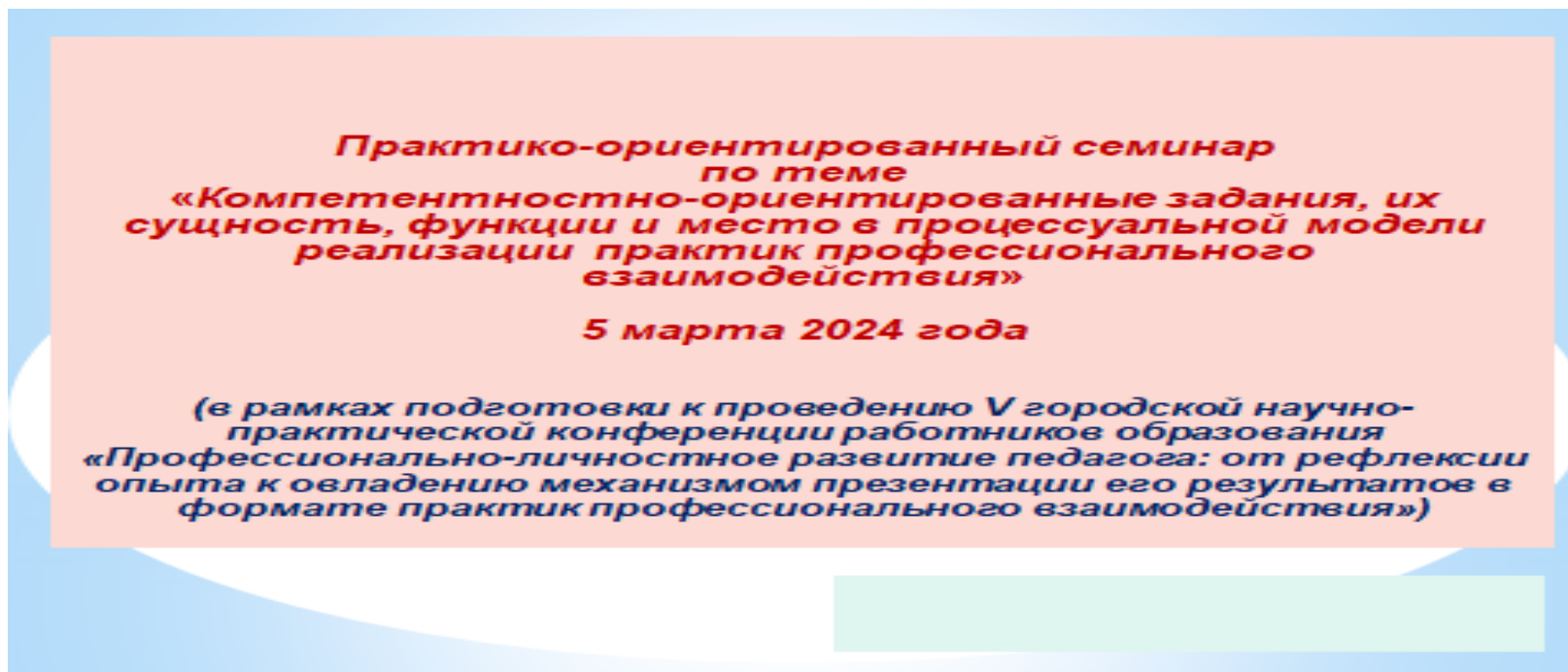


***Методические материалы к практико-ориентированному семинару
с рекомендациями по разработке компетентностно-ориентированных заданий как одного из средств реализации
практик профессионального взаимодействия и профессионально-личностного развития педагога***

*Автор-составитель: Батюкова Е.И.,
методист МАУ ИМЦ г. Тюмени*



Аннотация.

Данные методические материалы, являющиеся информационным ресурсом к практико-ориентированному семинару, могут представлять интерес для участников не только обозначенной выше научно-практической конференции, но также для заместителей руководителей и педагогических работников образовательных организаций, реализующих образовательные программы всех уровней общего образования. Актуализирована проблема создания условий для приобретения педагогами опыта овладения и взаимообмена метапредметными (универсальными) компетенциями в процессе профессионального взаимодействия и обновления внутриорганизационных систем методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов.

Обосновывано место и роль компетентностно-ориентированных заданий в профессионально-личностном развитии педагога и его методическом сопровождении, а также в разработанной нами процессуальной модели реализации практик профессионального

взаимодействия как нового вида продуктивной совместной деятельности. Обозначены особенности этих заданий, их структурные компоненты и функции.

Предложены:

- вариант структуры рабочего листа для проведения практики с применением компетентностно-ориентированного задания;
- примеры формулировок задач, на решение которых направлены практики профессионального взаимодействия в рамках предлагаемой нами модели;
- образец карты компетентностно-ориентированных практик профессионального взаимодействия;
- памятка ведущему практики как фасилитатору группового профессионального взаимодействия, осуществляющего поддержку приобретения его участниками нового опыта и взаимообмена компетенциями.

Выделение основных понятий в данной теме (см. рисунок 1) является дополнением к ключевым понятиям, обозначенным в разработанных нами «Методических рекомендациях по проведению практик профессионального взаимодействия участниками V городской научно-практической конференции работников образования «Профессионально-личностное развитие педагога: от рефлексии опыта к овладению механизмом презентации его результатов в формате практик профессионального взаимодействия» (См.: сайт МАУ ИМЦ г. Тюмени, рубрика Методический кабинет/вкладка Конференции и публикации: <https://imc72.ru/>).



Рис. 1 – Основные понятия темы

Несмотря на то, что на современном этапе развития системы российского образования происходит стандартизация отдельных ее подсистем, характерной чертой происходящих изменений является расширение спектра механизмов профессионально-личностного развития педагога.

На наш взгляд, отчасти это продиктовано необходимостью реализации в образовательной деятельности дифференцированного и индивидуального подходов как условий достижения обучающимися планируемых образовательных результатов, а также закономерным и актуальным применением в методическом сопровождении педагогов адресного и персонифицированного подходов, направленных на формирование и развитие их профессиональных компетенций.

Автор одной из публикаций подчеркивают, что в широком смысле слова под компетенциями понимаются «стандартизированные требования к человеку, необходимые для выполнения определенной работы». Компетенция, по его мнению, «... – это «производная» от ЗУН, которая характеризуется способностью применять имеющиеся знания и умения на практике и при необходимости получать недостающие знания. Поэтому, в отличие от знаний, компетенции не могут быть проявлены и оценены вне выполнения практической задачи или моделирования практической деятельности посредством других форм (проекта, деловой игры, теста, тренинга и т.д.). Они могут быть сформированы и выявлены только в ситуациях возникновения проблемы, необходимости анализа и поиска ее решения в реальных или специально созданных педагогических ситуациях, близких к бытовым, социальным или профессиональным процессам. Все, что связано с компетенциями, связано с опытом и деятельностью субъекта, вне ситуации и деятельности компетенции не проявляются» [9].

Учеными предлагаются разные классификации профессиональных компетенций педагога, определяется приоритетность тех или иных их разновидностей и осуществляется их детализация, устанавливаются их место и роль в конкретных направлениях деятельности. Это нашло отражение, например, в трудах И.А. Зимней [8].

Вместе с тем разные авторы акцентируют внимание на компетентностях, которые востребованы в любом виде деятельности, и не только профессиональной. Так, А.К. Маркова различает «общие виды компетентности, необходимые для человека независимо от профессии»: специальную, личностную и индивидуальную [12].

И.Ю. Степанова и В.А. Адольф актуализируют проблему формирования методологической культуры педагога, которая «позволяет обеспечивать новизну мышления педагога и продуктивность его практической деятельности, активизируя его неповторимый профессиональный опыт... проектирование педагогического исследования, прогнозирование его результатов... раскрытие способности ориентироваться в многообразии парадигм, направлений, интерпретаций, стратегий, готовности их делать обоснованный выбор» [21].

Н.П. Ансимова и А.В. Золотарева раскрывают «сущности метапредметных профессиональных компетенций педагога», среди которых выделяется компетенция, «включающая потребность в самосовершенствовании и саморазвитии, способность ставить цели и задачи саморазвития, самообразования в ближайшей и дальней перспективах; владение методами и приемами самосовершенствования; способность самостоятельно осуществлять и контролировать ход своего развития; готовность объективно оценить достигнутые результаты» [1].

Особый акцент на метапредметных (универсальных) компетенциях делают Н.А. Мухамедьярова и А.Н. Богачев, выделяя среди них «мотивацию к познанию, способность ставить цели и задачи саморазвития, владение методами и приемами самосовершенствования, способность к саморегуляции данного процесса, адекватной самооценке и рефлексии уровня собственного развития», называя их составляющими компетентности самообразования и самосовершенствования педагога, которая определяется ими «как интегративная характеристика личности педагога» [16].

Н.А. Рыбакиной описана «инвариантная структура теоретического конструкта «образовательная компетенция»... как базовая единица непрерывного образования... компетенция особого рода... инвариант компетентности – основа для развития любого субъекта

образовательной деятельности, будь то дошкольник, школьник, студент, слушатель факультета повышения квалификации или работающий специалист... Наличие такого инварианта будет служить реальным инструментом преемственности общекультурного и профессионального приращения потенциала личности в процессе непрерывного образования» [19].

Не только научное сообщество заинтересовано в поиске механизмов профессионально-личностного развития педагога, но и сами педагоги, и административные команды образовательных организаций, в первую очередь те, которые реализуют развивающие акме-ориентированные стратегии и форсайт-технологии.

В каждодневной практической деятельности от педагога требуется овладение новыми компетенциями, профессиональными функциями и ролями, востребованными в тех или иных направлениях его деятельности, подходами к их реализации и инструментами оценки. В силу того, что в сфере его профессиональной деятельности, так же как и в жизни, происходят незапланированные, непредвиденные ситуации, требующие принятия решения, педагог «здесь и сейчас» (с точки зрения места, времени, участников взаимодействия) оказывается перед необходимостью разрешить конкретную профессиональную проблему, для чего требуется проявление тех или иных компетенций.

Однако овладение новыми компетенциями нередко представляется ему затруднительным.

На наш взгляд, одним из факторов преодоления возникающих затруднений является усиление мотивационного компонента методического сопровождения педагога и создание условий для овладения им особенной разновидности профессиональной компетентности, которая названа нами компетентностью профессионально-личностного развития и саморазвития. Ее сформированность, рассматриваемая как совокупный результат стремления педагога к саморазвитию и устойчивой мотивации достижения успеха, порождает его удовлетворенность от собственной готовности к переменам в сфере профессиональной деятельности.

Владение компетентностью профессионально-личностного развития и саморазвития нами расценивается как персональный ресурс педагога, как показатель его готовности к постоянному обучению и непрерывному профессионально-личностному развитию. Этот бесценный ресурс повышает статус педагога: он не только сам настроен на саморазвитие, демонстрируя эту готовность, но и побуждает к овладению таким качеством не только своих коллег, но и своих учеников.

Кстати сказать, эта готовность всегда является «плюсом», высоко ценится на всех уровнях образования и во всех сферах деятельности, востребована и работодателями, и социальными партнерами.

Интересные подходы к формированию метапредметных компетенций педагога, определению их сущности и составу, а также процедуре их оценки представлены в публикации О.И. Мезенцевой, заострившей внимание на том, что «особую актуальность приобретают максимально эффективные, мобильные, быстро реагирующие на потребности образования, ориентированные не на процесс, объем, а на результат... компетентностно-ориентированные формы повышения квалификации педагога предусматривают переход от практико-производящей деятельности к практико-преобразующей, актуализацию педагогом собственных возможностей» [13].

Е.В. Сизова, основываясь на результатах исследования применения метапредметного подхода в высшем педагогическом образовании, в котором участвовали преподаватели и студенты, формулирует понятие метакомпетентности педагога. Понимая под ней «готовность к многоаспектному профессиональному и личностному самосовершенствованию... повышению эффективности профессионально-преподавательской деятельности», автор публикации констатирует, что обе группы респондентов показали достаточно низкий процент по организационно-управленческой метакомпетенции. Кроме того, у педагогов были выявлены еще и затруднения в вопросах развития компетентности самосовершенствования, связанные с использованием... рефлексивных технологий для оценки уровня профессионального и личностного развития. А это в свою очередь актуализирует проблему «развития метапредметных (общекультурных и

общефессиональных) компетенций и так называемых «мягких навыков», облегчающих процесс формирования профессиональных компетенций» [20].

Одним из средств формирования компетенций, в том числе метапредметных (универсальных), действенность которого подтверждена опытом учителей школ и преподавателей вузов, описана в целом ряде публикаций, признаются компетентностно-ориентированные задания (далее – КОЗ) [1; 3; 5; 10; 11; 15].

Выделение КОЗ как самостоятельного вида заданий потребовало обозначения черт, которые отличают его от других видов заданий (см. рисунок 2).

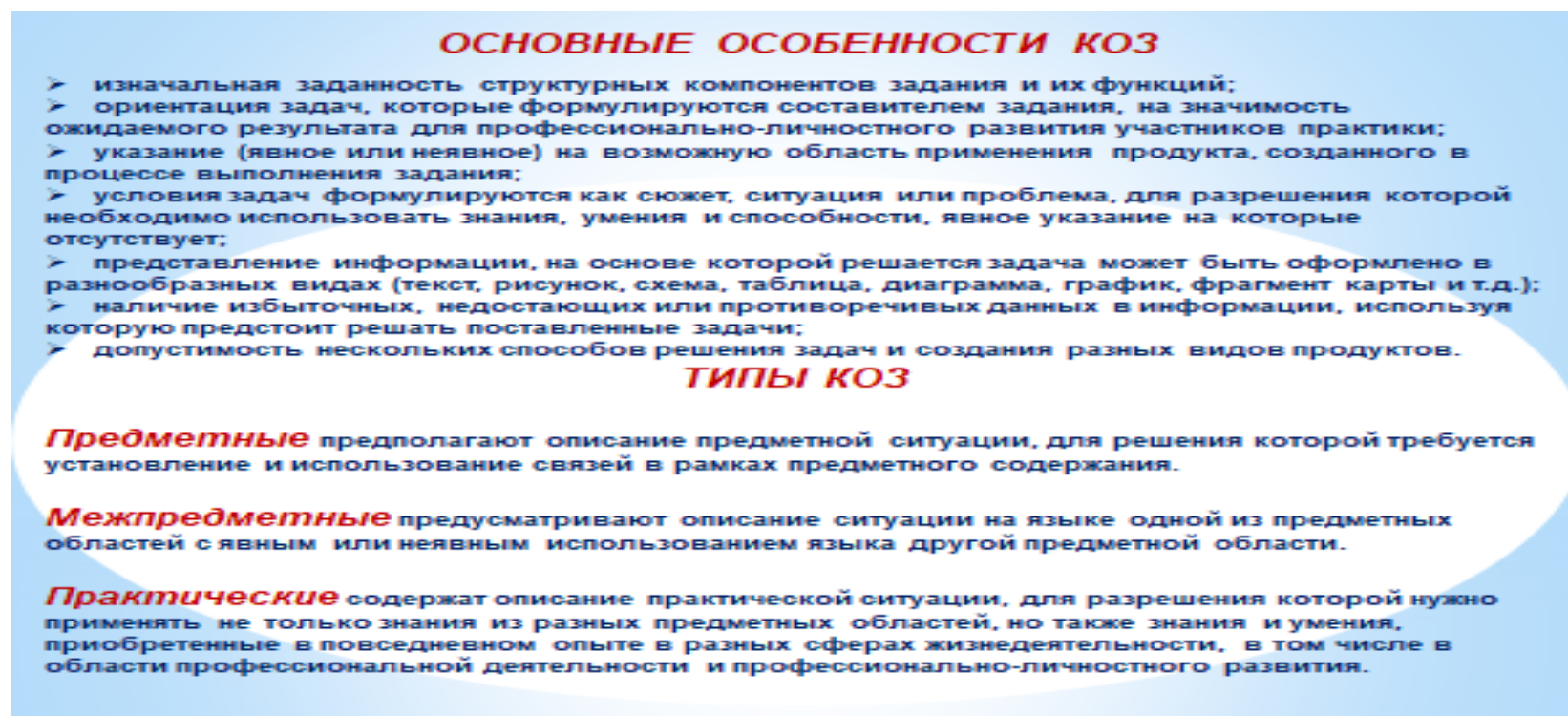


Рис. 2 – Основные особенности КОЗ

В основание представленной выше типологии КОЗ положена разработка коллектива авторов в составе А.А. Шехонина, В.А. Тарлыкова, И.В. Клещевой, А.Ш. Багаутдиновой, М.Б. Будько, М.Ю. Будько, А.О. Вознесенской, Л.А. Забодаловой, Л.А. Надточий, О.Ю. Орловой, которыми КОЗ характеризуются как некая целостность, имеющая заданную структуру, «как интегративная дидактическая единица содержания, технологии и мониторинга качества подготовки обучающихся... Компетентностно-ориентированное задание организует... деятельность..., а не воспроизведение... информации или отдельных действий» [9].

Авторами ряда публикаций о КОЗ, включая те, которые содержат рекомендации, устанавливающие требования к ним как целостной дидактической единице, и те, которые содержат требования к их структурным компонентам, КОЗ описываются применительно к школьному и вузовскому образованию [9; 11; 14; 17].

Понятно, что КОЗ, разрабатываемые как механизм профессионально-личностного развития педагога, сохраняя все структурные компоненты и особенности, должны иметь отличия, основанные на уровне образования педагога, опыте его деятельности, а также его представлении о перспективах собственного профессионально-личностного развития.

Выделяя в качестве одной из основных особенностей изначальную заданность структурных компонентов и функций КОЗ, нам представляется необходимым соотнести их не только между собой, но и с требованиями к их содержанию (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Структурные компоненты КОЗ

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ФУНКЦИИ КОЗ		
Структура	Функции	Требования к их содержанию
Стимул как побудительная причина к участию в практике	- Мотивация участников практики через актуализацию проблемы, на разрешение которой направлено их профессиональное взаимодействие	- Краткость текста, включающая информацию, которая может в дальнейшем отвлечь участников практики от выполнения конкретного задания
Источник информации как совокупность текстов, нередко представленных в разнообразных видах	- Предъявление ресурсов (иногда нескольких), необходимого для продуктивной совместной деятельности участников практики по выполнению задания	- Содержательность и привлекательность текстов, позволяющие участникам практики с интересом выполнять задание, проявляя при этом готовность к совместной деятельности и профессиональному взаимодействию
Задачная формулировка как указание на деятельность, которую предстоит выполнить участникам практики	- Точное указание на деятельность, которую предстоит совершить участникам практики. - Предъявление требований к способу представления результатов совместной деятельности, в т.ч. продукта/продуктов. - Конкретизация того, что будет подлежать само- и взаимооценке	- Опора на ресурсы участников практики в том числе на знания, умения, способности, опыт и др. - Указание на то, что и как именно должно быть сделано, а также конкретный способ представления или результатов продуктивной совместной деятельности. - Точное соответствие интродуктом оценки
Инструмент самооценки как средство, применяемое для оценивания результатов деятельности по выполнению задания	- Предъявление механизма оценки в соответствии с содержанием продуктивной совместной деятельности по выполнению задания. - Предоставление возможности для самооценки в соответствии с разработанными параметрами оценки	- Точное соответствие интродукта оценки модельному образцу и его назначению. - Конкретность параметров оценки, представленных, например, в виде перечня метапредметных (универсальных) компетенций, на приобретение опыта овладения и проявления которых направлена практика
Модельный образец как один из вариантов продукта, предлагаемый ведущим практики	- Оформление видения ведущего практики о продукте, на создание которого направлено профессиональное взаимодействие и совместная деятельность ее участников. - Предъявление варианта продукта, созданного и апробированного ведущим практики, как одного из предметов обсуждения участниками практики в сравнении с продуктами, созданными ими	- Включение продукта, созданного и апробированного ведущим практики, в качестве одного из результатов, достигнутых в процессе работы над методической темой

Учеными признается «наличие нескольких взаимодействующих субъектов, постигающих друг друга, понимающих общение и диалог в нем», во взаимодействии которых разрабатываются «уникальные методы и средства саморазвития, самореализации всех субъектов, включенных в образовательное пространство» [7]. В этом контексте несомненный интерес для нас представляет рассмотрение пространства образовательной деятельности не только как некой современной нам реальности, но и как проекции будущего.

В пространстве профессионального взаимодействия, складывающегося при введении в действие разработанной нами процессуальной модели реализации практик, КОЗ занимают свое место и играют свою роль. Именно выполнение КОЗ показывает не только сами приобретения, которые сделаны участниками практик, но и возможности их применения в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Место КОЗ в модели реализации практик

<p style="text-align: center;">МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК</p>				
Этапы профессионального взаимодействия				
«Вход»		Преобразование предмета деятельности	«Выход»	
ведущего	участников		ведущего	участников
<p><u>предоставление карты практики по факторам ее формирования:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - идея; - актуальность; - участники профессионального взаимодействия; - тема; - цель; - задачи; - ожидаемые результаты; - ресурсы и формы организации деятельности; - ключевые понятия темы 	<p><u>заполнение анкеты, формирование которой направлено на выявление:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - мотивов участия в практике; - результатов стартовой самооценки надпредметных компетенций, актуальных для участия в подготовке совместной деятельности; - самоопределение в выборе формата взаимодействия 	<ul style="list-style-type: none"> - самоопределение участников в выборе формата взаимодействия: индивидуальная работа, работа в паре, или в группе; - знакомство с содержанием рабочего листа с компетенциями по теме и проекту с заданием (далее - КОЗ); - проектирование цели совместной деятельности; - самооценка ресурсов, включая ресурс времени, отведенного на выполнение задания, и определение ролей в совместной деятельности; - согласование вида методического продукта, который предстоит создать (если он не указан в задании); - поэтапная реализация действий, обеспечивающих выполнение задания и достижение поставленной цели; - представление созданного методического продукта в контексте оценки возможностей его практического применения другими; - сравнение созданного продукта с модельным образцом, разработанным ведущим практики; - взаимная оценка продуктов на взаимодополняемость 	<p><u>демонстрация:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - модельного образца продукта обработанной деятельности в качестве одного из результатов работы над методической темой/темой педагогического поиска; - результатов рефлексии и самооценки персональных приобретений в контексте достижения поставленной цели и перспектив их использования 	<p><u>осмысление:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - результатов самооценки «прироста» надпредметных (универсальных) компетенций, востребованных в ходе практики; - потенциальных возможностей использования персональных приобретений в образовательной деятельности и обработанном профессионально-личностном развитии

Выполнение КОЗ, предусматривающего создание продукта совместной деятельности, его предъявление и сравнение с модельным образцом, в процессе которого происходит овладение, проявление и взаимообмен компетенциями, составляет основной предмет профессионального взаимодействия участников практики.

Отсутствие единых требований к оформлению КОЗ позволило нам предложить один из возможных вариантов – в виде рабочего листа, содержание которого включает в себя:

- перечень ключевых понятий по теме практики;
- инструмент самооценки метапредметных (универсальных) компетенций, востребованных при выполнении ее участниками КОЗ (в данном случае в форме анкеты), который можно использовать как на «входе» в практику, так и на «выходе» из нее;
- собственно КОЗ, разработанное с учетом всех его структурных компонентов и требований к каждому из них.

Для реализации продуктивной совместной деятельности участников практики ее ведущим разрабатывается рабочий лист (см. рисунок 3).

РАБОЧИЙ ЛИСТ

1. Ключевые понятия

2. Анкета/опросник для самооценки участниками практики компетенций

Спектр компетенций	Оценка в баллах от 1 до 7	
	на «входе»	на «выходе»
Знания о ...		
Умения (что-то делать) ...		
Способности к ...		
Готовность к ...		
Опыт (какой-то деятельности) ...		
Суммарная оценка (в баллах)		

3. Компетентностно-ориентированное задание

- стимул

- источник информации
- задачная формулировка
- инструмент самооценки
- модельный образец

Рис. 3 – Структура рабочего листа с КОЗ

Само КОЗ может быть оформлено в виде таблицы, что позволит представить его содержание в соответствии со структурными компонентами, поможет ведущему практики:

- кратко и лаконично прописать стимул;

- составить текст как источник информации;
- сформулировать конкретные задачи, на решение которых будет направлено профессионально взаимодействие;
- предъявить инструмент самооценки как показатель приобретений участников практики;
- определить место для фиксации дополнений к созданному участниками практики продукту совместной деятельности, которые вносятся по итогам сравнения с модельным образцом, созданным ведущим практики.

Учитывая, что на проведение практики отводится от 35 до 40 минут, ее ведущему рекомендуется составить хронометраж времени на поэтапную реализацию профессионального взаимодействия в соответствии с представленной выше процессуальной моделью: от «входа» в практику – к преобразовательной деятельности – к «выходу» из практики.

Нами осознается степень новизны предлагаемого подхода к реализации компетентностно-ориентированных практик профессионального взаимодействия и те затруднения, которые могут возникнуть у их ведущих при разработке содержания отдельных структурных компонентов КОЗ.

С чего же начать разработку КОЗ? В одной из публикаций предлагается алгоритм их конструирования, который сохраняя структурные компоненты КОЗ, последовательность которых фиксируемые и в рабочем листе, разворачивается в иной последовательности:

- «1. Определение аспекта(-ов) компетентности, подлежащего(-их) формированию или оценке.
2. Составление задачи на основе выбранного аспекта.
3. Поиск источников, позволяющих реализовать планируемую деятельность.
4. Формирование мотивов и стимулов.
5. Создание ключей или модельных ответов, шкал, бланков и инструкций к предъявлению результата решения задачи.
6. Самоэкспертиза задания» [9].

Ориентируясь на этот алгоритм, однако, не повторяя его «след-в-след», на первом этапе разработки КОЗ важно занять собственную позицию по отношению к предлагаемым учеными разным вариантам классификаций компетенций/компетентностей.

Нам импонирует классификация И.А. Зимней, которая выделяет «три основные группы компетентностей:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах», используя в качестве оснований «сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития (Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова)» [8].

Далее, исходя из того, что базовыми компонентами всех компетенций, в том числе и метапредметных (универсальных), большинством ученых признаются:

- когнитивный (описываемый через категории «представление» и «знание»);
- практический (основанный на умениях, навыках, способах действий и опыте деятельности);
- мотивационный (определяемый через интересы, стремления, ценностно-смысловые установки);
- личностный (представляемый через индивидуальные способности и личностные качества), следует приступить к детализации (препарированию) компетенций, которые нашли отражение в названиях практик.

Спектр конкретных компетенций, в том числе и тех, на овладение, проявление и взаимообмен которыми направлены практики профессионального взаимодействия, может быть определен исходя из признания, что все компетенции состоят из некоторого «набора входящих в каждую из них компонентов... – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [8].

Завершается первый этап разработки КОЗ определением спектра компетенций, на овладение, проявление и взаимообмен которыми направлена практика.

Перечень этих компетенций может быть использован для формулирования вопросов анкеты как инструмента самооценки приобретений, сделанных участниками практики. При этом, при использовании компетентностно-ориентированных практик профессионального взаимодействия как одного из механизмов профессионально-личностного развития их участников и при направленности их на мотивацию к саморазвитию, составленный «набор компетенций» вполне может заменить «модельный ответ» на модельный образец, как предлагается в разработанной нами процессуальной модели реализации практик.

Ниже приводятся примеры составления вопросов анкеты как инструмента самооценки метапредметных (универсальных) компетенций, результаты которой, на наш взгляд, могут показать некоторые из приобретений, сделанных участниками практик в процессе реализации профессионального взаимодействия и продуктивной совместной деятельности (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Примеры детализации компетенций

ПРИМЕРЫ ДЕТАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНЦИЙ как основание для составления анкеты	
Наименования компетентностно-ориентированных практик	Спектр конкретных компетенций, на овладение, проявление и взаимообмен которыми направлена практика
Практика целеполагания и прогнозирования ожидаемых результатов, постановки и формулирования задач	<ul style="list-style-type: none"> - имею знания о разных видах целей и об основаниях их выбора применительно к конкретной деятельности; - умею сформулировать цель предстоящей деятельности и задачи по ее достижению; - умею прогнозировать ожидаемые результаты предстоящей деятельности; - имею опыт создания продукта в совместной деятельности (в группе/команде), направленной на достижение целей и решение задач; - проявляю способность к профессиональному взаимодействию и самоопределению собственной роли в нем; - стремлюсь к собственному профессионально-личностному развитию
Практика самооценки персональных ресурсов и привлечения дополнительных	<ul style="list-style-type: none"> - имею знания о том, что такое «ресурс» и могу дать определение этого понятия; - умею различать разные виды ресурсов; - умею «свернуть» текстовую информацию с применением средств визуализации (схема, таблица, график, рисунок, карта и др.); - имею опыт создания продукта в совместной деятельности (в группе/команде), направленной на достижение целей и решение задач; - проявляю способность к профессиональному взаимодействию и самоопределению собственной роли в нем; - стремлюсь к собственному профессионально-личностному развитию

Данные примеры помогают продемонстрировать подход к детализации/«препарированию» компетенций, которые нашли отражение в названиях практик.

На третьем этапе разработки КОЗ составляется текст как источник информации, на основе которого будут сформулированы задачи и организована продуктивная совместная деятельность участников практики, направленная на их решение.

Задачи формулируются таким образом, чтобы участники профессионального взаимодействия могли овладеть, проявить и обменяться компетенциями, «набор» которых включен в анкету, и смогли бы оценить собственные приобретения на заключительном этапе практики.

Так, например, если источник информации включает в себя тему педагогического поиска, цель и ожидаемые результаты, а также задачи, которые ранее были определены ведущим практики, то в рамках практики самооценки персональных ресурсов и привлечения дополнительных в соответствии с требованиями к структуре КОЗ формулируются задачи. Аналогично могут быть составлены и сформулированы задачи в КОЗ, направленных на овладение, проявление и взаимообмен участниками других компетентностно-ориентированных практик (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Примеры формулировок задач

ПРИМЕРЫ ФОРМУЛИРОВОК ЗАДАЧ В КОЗ	
Наименования компетентностно-ориентированных практик	Задачи, на решение которых направлено профессиональное взаимодействие и совместная деятельность участников практики
Практика самооценки персональных ресурсов и привлечения дополнительных	<p><u>1 задача:</u> Используя текст, представленный выше, и определение понятия «ресурс», оцените собственные ресурсы на их достаточность для достижения зафиксированной в тексте цели и ожидаемых результатов деятельности. Перечислите их.</p> <p><u>2 задача:</u> Если, на Ваш взгляд, их не достаточно для решения данных задач, то назовите ресурсы, которые потребуется привлечь дополнительно.</p> <p><u>3 задача:</u> Установите связь между перечисленными Вами ресурсами, разделив их на внутренние и внешние. Оформите эту связь с использованием средств визуализации.</p>
Практика овладения новым методическим/ дидактическим средством, направленным на решение конкретной задачи в области образовательной деятельности	<p><u>1 задача:</u> Познакомьтесь с ключевыми понятиями темы практики.</p> <p><u>2 задача:</u> Внимательно прочтите текст, в котором представлена актуальная информация. Выберите из нее упражнения, направленные на развитие речи обучающихся, и составьте их перечень.</p> <p><u>3 задача:</u> Составьте последовательность действий, которые необходимо предпринять при отборе упражнений для решения задач по развитию речи обучающихся. Оформите эту последовательность с использованием средств визуализации.</p>

Для выполнения подобного рода задач необходим бланк для их выполнения и фиксирования ответов, если в рабочем листе для этого не предусмотрено место. Составление и формулирование задач представляет собой содержание деятельности разработчика КОЗ на четвертом этапе.

На пятом этапе разработки КОЗ рекомендуется приступить к формированию стимула. Соблюдая требования к содержанию этого структурного компонента КОЗ, составляется текст. При этом можно использовать разные виды оформления текста (таблица, график, диаграмма, карта, модель, конструкт, график и др.) так же, как и при оформлении текста, выполняющего в КОЗ функцию источника информации. Его содержание носит мотивирующий всех участников практики на предстоящую продуктивную совместную деятельность в рамках компетентностно-ориентированной практики, и на приобретение ими нового опыта профессионального взаимодействия в контексте перспектив профессионально-личностного развития.

Одним из возможных вариантов стимула, на наш взгляд, может служить карта практики представляемая ведущим на «входе» в практику согласно модели реализации компетентностно-ориентированных практик. При структурировании ее содержания мы опирались на критерии включения практик в Атлас неформального образования [2] (см. рисунок 4).



Рис. 4 – Карта практики

Конечно, при сохранении структуры карты практики содержание ее может быть вариативным, конкретизированным во всех ее компонентах, связанных между собой замыслом, идеей.

На шестом этапе разработки КОЗ создается модельный образец того методического продукта, варианты которого будут создаваться участниками практики в процессе профессионального взаимодействия и совместной деятельности, направленных на решение задач.

Замысел создания такого варианта модельного образца заключается в его потенциале как одного из результатов педагогического поиска, апробированным в педагогическом сообществе ведущим практики и получившим положительные отзывы.

При сравнении созданных участниками практики вариантов продуктов с модельным образцом у них появляется возможность дать оценку собственным приобретений, сделанных в процессе профессионального взаимодействия и совместной деятельности. Для этого нами предлагается представленный выше образец анкеты и спектр компетенций («набор компетенций»), на овладение, проявление и взаимообмен которыми направлен тот или иной вид компетентностно-ориентированной практики.

Таким образом, алгоритм конструирования КОЗ, может варьироваться.

Нам представляется оптимальной последовательность действий, которая отражена в предлагаемом нами навигаторе поэтапной разработки КОЗ (см. таблицу 5).

Таблица 5 – Навигатор поэтапной разработки КОЗ

НАВИГАТОР ПОЭТАПНОЙ РАЗРАБОТКИ КОЗ	
Этапы	Содержание
1	детализация («препарирование») компетенций, которые отражены в названии практики, и составление на этой основе спектра конкретных компетенций (представлений и знаний, умений и навыков, способов действий и опыта деятельности, мотивов и ценностных установок, способностей и личностных качеств), на овладение, проявление и взаимообмен которыми направлено профессиональное взаимодействие
2	разработка анкеты как одного из инструментов самооценки участниками практики метапредметных (универсальных) компетенций, на овладение, проявление и взаимообмен которыми предстоит направить их профессиональное взаимодействие и продуктивную совместную деятельность
3	составление текста , вид которого выбирается разработчиком КОЗ самостоятельно, вид которого выбирается разработчиком КОЗ самостоятельно, как источника информации по теме практики, которая должна быть не только интересной, но и достаточной для решения участниками практики поставленных задач в процессе их продуктивной совместной деятельности, предусмотренной КОЗ
4	составление и формулирование задач , содержащих точные указания на деятельность, которую предстоит выполнить для успешного выполнения КОЗ, и соотнесенных с модельным образцом продукта, на создание нового варианта которого направлено профессиональное взаимодействие участников практики; разработка бланка для их решения и фиксирования ответов (если в рабочем листе не предусмотрено место)
5	формирование стимула как одного из вариантов текста, вид которого выбирается разработчиком КОЗ самостоятельно и используется для «погружения» участников практики в контекст задания, моделирует практическую и/или жизненную ситуацию в контексте перспектив их профессионально-личностного развития
6	создание модельного образца того методического продукта, новые варианты которого будут создаваться участниками практики в процессе профессионального взаимодействия и совместной деятельности, направленных на решение задач

Как видим, последовательность действий по разработке структурных компонентов КОЗ не совпадает с последовательностью их перечня в таблице 1 и изложения их содержания в рабочем листе, разрабатываемом ведущим практики. На наш взгляд, такой подход к поэтапной разработке КОЗ является наиболее приемлемым. Вместе с тем разработка КОЗ не исключает и других подходов, если соблюдаются все требования к структурным компонентам, функциям и содержанию КОЗ.

В заключении разработчику КОЗ предлагается провести его самоэкспертизу на предмет соответствия принятым требованиям к структуре и содержанию.

По сути, в профессиональном взаимодействии участников практики «...возникает ситуация, которая требует совершенно нового хода. В таких случаях задача... состоит в том, чтобы поддержать («фасилитировать») процесс выработки нового опыта» [7].

Поскольку роль фасилитатора предстоит выполнять ведущему практики, то его профессионально-личностное развитие будет заключаться и в освоении новой профессиональной роли.

Это требует от него выполнения функций, направленных на создание пространства профессионального взаимодействия и продуктивной совместной деятельности участников практики (см. рисунок 5).

ВЕДУЩИЙ ПРАКТИКИ КАК ФАСИЛИТАТОР

ПАМЯТКА

- Организовать процесс самоопределения участниками практики в выборе формата профессионального взаимодействия и вида создаваемого методического продукта.
- Распределять время на реализацию «входа» в практику, поэтапного осуществления действий на этапе «преобразование» и «выхода» из практики.
- Побуждать к овладению, совершенствованию, проявлению и осознанию значимости метапредметных (универсальных) компетенций, востребованных при выполнении компетентностно-ориентированного задания.
- Создавать условия для осмысления участниками практики собственной роли в профессиональном взаимодействии в процессе совместной деятельности, направленной на создание продукта.
- Организовать представление продуктов, созданных участниками практики, и модельного образца, созданного ведущим, в контексте их оценки на предмет взаимодополнения и обмена.

Фасилитатор – от «(англ. facilitator, от лат. facilis – легкий, удобный) – это человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию... Обеспечивая соблюдение правил встречи, ее процедуры и регламента, ... позволяет участникам сконцентрироваться на ее целях и содержании... помогает группе понять общую цель и поддерживает позитивную групповую динамику для достижения этой цели...». – Соколова Е.И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век - Выпуск 4 (winter 2013). – [Петрозаводский государственный университет \(petrsu.ru\)](http://petrsu.ru)

Рис. 5 – Памятка ведущего-фасилитатора

Итак, осмысление места и роли КОЗ в профессионально-личностном развитии педагога, в целом, и в предлагаемой нами процессуальной модели реализации компетентностно-ориентированных практик профессионального взаимодействия, в частности позволяет:

- акцентировать внимание на востребованности таких компетенций, владение которыми позволит педагогу быть готовым к решению актуальных профессиональных задач независимо от направлений профессиональной деятельности, реализуемой в разных ее видах;

- утверждать, что доминирующей функцией КОЗ как одного из средств профессионально-личностного развития педагога является обеспечение возможности при его выполнении приобретать опыт овладения, проявления и взаимообмена метапредметными (универсальными) компетенциями, или возможности «формирования владений, интегрирующих в себе знания, умения и личностные качества, необходимые для выполнения деятельности» [9];

- рассматривать компетентностно-ориентированные практики, предусматривающие разработку их ведущими КОЗ, в качестве нового механизма презентации педагогом результатов собственного опыта профессиональной деятельности и педагогического поиска;

- использовать практики для усиления в методическом сопровождении педагога мотивационной и рефлексивной составляющих в его профессиональной сфере и профессионально-личностном развитии, осознаваемом как деятельность, т.е. система взаимосвязанных компонентов, от поэтапной реализации которых зависит ее результат.

И, наконец, разработка КОЗ и их последующая реализация в рамках компетентностно-ориентированных практик профессионального взаимодействия, по нашему убеждению, обладают потенциалом самоопределения, саморазвития и самореализации персональных ресурсов всех их участников, необходимость актуализации которого не вызывает сомнений.

Список литературы

1. Ансимова Н.П., Золотарева А.В. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-pedagoga-dlya-raboty-s-talantlivymi-detmi-i-molodezhyu>
2. Атлас практик неформального образования / Авт.-сост. М.С. Аверков, Е.А. Вишневская, П.П. Глухов, А.А. Попов ; под науч. ред. А.А. Попова. – М.: НКЦ Образование, 2021. – 158 с. – URL: <http://opencu.ru/uploads/atlas2021.pdf>
3. Безусова Т.А. Характеристика и особенности составления компетентностно-ориентированных заданий для занятий в вузе. – Juvenis Scientia/ – 2018. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-i-osobennosti-sostavleniya-kompetetnostno-orientirovannyh-zadaniy-dlya-zanyatiy-v-vuze>
4. Богданова О.Н. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2018. – № 1 (43). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-stanovleniya-metapredmetnyh-kompetentsiy-uchitelya-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii>
5. Весманов С.В., Жадько Н.В., Весманов С.Д., Акопян Г.А. Метапредметные компетенции в оценках школьных учителей и представителей рынка труда г. Москвы // Ценности и смыслы. – 2022. – № 6 (82). – <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnye-kompetentsii-v-otsenках-shkolnyh-uchiteley-i-predstaviteley-rynka-truda-g-moskvy>
6. Генике Е.А. Профессиональная компетентность педагога. – М.: Сентябрь, 2008. – С 53.
7. Захаров Н.Н., Захарова Н.С. СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В СВЕТЕ ФИЛОСОФСКОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 2. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=26151>

8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya>
9. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования / Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш., Будько М.Б., Будько М.Ю., Вознесенская А.О., Забодалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю. – СПб: НИУ ИТМО, 2014. – 99 с. – URL: <https://books.ifmo.ru/file/pdf/1601.pdf>
10. Компетенции 4К: формирование и оценка на уроке; практические рекомендации / М.А. Пинская, А.М. Михайлова. – Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2019. – URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/345295660.pdf>
11. Коршунова О.В. Компетентностно-ориентированные задания как средство достижения современных образовательных результатов // Концепт. – 2016. – № S1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannye-zadaniya-kak-sredstvo-dostizheniya-sovremennyh-obrazovatelnyh-rezultatov>
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. – Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/index.html>
13. Мезенцева О.И. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ // МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. – 2018. – № 2 (69). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-kompetentnostnogo-podhoda-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii-rabotnikov-obrazovaniya>
14. Методические рекомендации Компетентностно-ориентированные задачи (задания) как средство реализации компетентностной модели образования / Составитель: старший методист центра методического обеспечения развития образования Гаркавая Д.И. – Белгород, 2016. – URL: https://new.beliro.ru/wp-content/uploads/2015/03/metodicheskie-rekomendacii_kompetentnostno-orientirovannye-zadaniya.pdf
15. Мухамедьярова Н.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 5 (122). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-metapredmetnyh-kompetentsiy-u-buduschih-pedagogov-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya>
16. Мухамедьярова Н.А., Богачев А.Н. ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА // Вестник ЮУрГГПУ. – 2021. – № 3 (163). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-otsenka-urovnya-sformirovannosti-metapredmetnyh-kompetentsiy-pedagoga>
17. Никонова Т.В. Специфика структурных компонентов компетентностно-ориентированных заданий для профессионального образования // Концепт. – 2015. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-strukturnyh-komponentov-kompetentnostno-orientirovannyh-zadaniy-dlya-professionalnogo-obrazovaniya>
18. Пойманова О.В. Категория «Пространство» в философской и психолого-педагогической литературе // Гаудеамус. – 2010. – № 15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-prostranstvo-v-filosofskoy-i-psihologo-pedagogicheskoy-literature>
19. Рыбакина Н.А. Образовательная компетенция: сущность и педагогическая модель формирования в контексте непрерывного образования // Образование и наука. – 2018. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-kompetentsiya-suschnost-i-pedagogicheskaya-model-formirovaniya-v-kontekste-nepreryvnogo-obrazovaniya>
20. Сизова Е.В. Реализация метапредметного подхода в высшей школе: от теории к практике // Мир науки. Педагогика и психология. – 2017. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-metapredmetnogo-podhoda-v-vysshey-shkole-ot-teorii-k-praktike>
21. Степанова И.Ю., Адольф В.А. Методологическая культура – ориентир многоуровневой подготовки педагога как исследователя // Проблемы современного образования. – 2018. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskaya-kultura-orientir-mnogourovnevoy-podgotovki-pedagoga-kak-issledovatelya>