

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

И. Л. Шушкевич,
заместитель директора по учебной работе
СШ № 5 г. Витебска им. Г. И. Богомазова

Важным аспектом в истории и философии развития педагогических наук является генезис профессиональной дидактики, что является одним из важнейших факторов, влияющих на структуру и состав профессионализма и профессиональной компетентности педагога. Установление соответствия и зависимости между профессионализмом педагога и уровнем конечной подготовки обучающихся необходимо в нынешних условиях организации и осуществления образовательного процесса, что в современной педагогической науке рассматривается в рамках компетентностного подхода. К настоящему времени в педагогической и философской литературе накоплен определенный материал по данной проблеме.

Целью данной статьи является анализ, накопление и систематизация знаний из истории философии и педагогики о предпосылках и методологических основаниях профессионализма педагога в контексте профессиональной дидактики. Для этого нами изучены периоды зарождения и развития компетентностного подхода, научные данные о проблеме структуры профессиональной компетентности педагога; определена связь компетентностного подхода и профессиональной компетентности педагога как элементов целостной системы, в результате чего выделены теоретико-методологические основания развития профессиональной дидактики и зависимость реализации ее принципов от профессиональной компетентности педагога.

Компетентностный подход обращен к современной парадигме междисциплинарной (постдисциплинарной) науки и образования. Поэтому и не удивляет, что сам принцип компетенции зародился в рамках одной из конкретных наук и был впоследствии внедрен в качестве научного метода, применимого к различным сферам знаний, включая философию и педагогику. Проведенный анализ работ Н. Хомского, Р. Уайта, Дж. Равена, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, А.В. Хуторского и др. позволил условно выделить три этапа становления компетентностного подхода в образовании:

□ первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность»;

□ второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуется использованием данных категорий в теории и практике обучения, профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции» и «компетентности»;

□ третий этап (1990 – 2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категорий «компетентность» и «компетенции в образовании». В материалах ЮНЕСКО обозначается круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образования.

В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны соответствовать новым экономическим требованиям. Все чаще это понятие встречается в публикациях, посвященных вопросам модернизации образования. Триады «знания–умения–навыки» (ЗУН) для описания интегрированного результата образовательного процесса было уже недостаточно. В педагогической литературе всё чаще обращаются к термину «компетентность», определяя его по-разному. К примеру, В. М. Шепель в определении компетентности включает знания, умения, опыт, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний. В. С. Безрукова определяет его как владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения.

А. А. Деркач с соавторами рассматривает содержательную сторону компетентности в контексте профессионализма личности педагога. Профессиональную компетентность авторы понимают как способность к решению определенного класса задач, в связи с чем выделяют несколько видов компетентности: предметную, методическую, диагностическую, инновационную и исследовательскую.

В конце 70-х широко обсуждались проблемы быстрой адаптации выпускников к практической деятельности, а базисное образование интерпретировалось как предпосылка высокой адаптируемости. Взята была ориентация на широкий профиль и укрупнение специальностей, а в 1978 г. постановлением Совета Министров СССР введены квалификационные характеристики как попытка моделирования профессиональной деятельности. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения, по мнению специалистов, сделали определенный шаг вперед.

В соответствии с исследованиями И. А. Зимней, В. И. Байденко, Ю. Г. Татура, И. Г. Галяминой специалист с высшим образованием должен обладать определенным набором компетенций, характеризующих его и как человека, и как специалиста. Именно на основе состава компетентности разрабатывается затем система требований к профессионализму специалиста.

С реализацией парадигмы компетентностного подхода связывают и само осмысление проблемы профессионализма педагога. Проблема содержания профессиональной подготовки к будущей педагогической деятельности является одной из наиболее актуальных в педагогике, дидактике. Ключевым предметом изучения является профессиональная компетентность педагога.

Активно термин «профессиональная компетентность» начал рассматриваться в научной психолого-педагогической литературе в 90-е годы XX века, в частности – в работах С. Я. Батышева, А. К. Марковой, Э. Ф. Зеера и других. Разные авторы предлагают свое определение данного понятия, однако сходятся во мнении о таких его ключевых содержательных компонентах, как характеристика, качество, свойство специалиста, позволяющее эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Изучение педагогической и методической литературы позволило сделать вывод, что лишь в последние годы начали появляться научные статьи и труды, в которых профессиональная подготовка педагогов рассматривается с точки зрения повышения качества образования обучающихся.

Профессиональная компетентность педагога исследуется отечественными и зарубежными специалистами, однако анализ литературы по этой проблеме позволяет сделать вывод, что общепринятый базовый набор компонентов этой компетентности до сих пор не разработан, а ведется активный психолого-педагогический и теоретико-методологический его поиск, так как в основном компетентность педагога строится на основании изучения выполняемых им функций, а также возникающих в процессе профессиональной деятельности проблем. Без осмысления места образования в культурном универсуме и без определения смыслов и способов культурно-ориентированной педагогической деятельности в данном направлении также невозможно обойтись. Применение такого подхода является не только рефлексией, но и проекцией, и прогностической деятельностью, направленной на выявление того, чего еще не существует, но что может сложиться и утвердиться в будущем.

Возникшая необходимость культурологического измерения бытия обусловлена реалиями конца XX – начала XXI века, когда общественные процессы, социальные отношения и институты испытывают все более сильное влияние со стороны культуры и не всегда, как показывает опыт, позитивное. Вследствие этого актуализируется анализ функции и самого процесса целеполагания, который должен исходить из культурных (духовных и ценностных) мотиваций образования. Когда этот элемент отсутствует, самые современные изобретения (технологии, инновации) становятся бездейственными.

Следовательно, выработка таких стратегий для совершенствования образования, которые направлены на сохранение интеллектуального и культурного потенциала и цивилизационной идентичности страны, не может происходить вне культурного контекста, а также без учета диалектики общецивилизационных и национально-культурных целей и ценностей образования.

В настоящее время наблюдается технологизация всего общества, в том числе технологии проникают в культуру, во многом вытесняя ее. В некотором смысле профессии, связанные с современными социокультурными технологиями (имиджмейкерство, пиар и др.), вытеснили по своей популярности и высокой оплачиваемости традиционные, что привело к появлению так называемой «тектуры» – гибрида культуры и техноса, приведшего к такому способу бытия современного человека, при котором потеряна связь с природой и с собственным духовно-нравственным образом, когда искусственная (виртуальная) среда не только окружает его, но и пронизывает изнутри. Это явление проникло и в педагогическую культурологию, отчего главной целью образования перестают быть такие понятия, как «целостность личности», «развитие личности», «формирование образа (модели) личности», «передача социокультурного опыта», и т.д., а приходят новые цели: формирование проектно-ориентированного сознания, создание новых кооперативных взаимосвязей за счет распространения организационно-коммуникативных предметностей. Технология в этом смысле призвана избавить личность человека от собственной экспансии под видом гуманизма, направить на формирование «нового демократического сознания», заключающегося в рыночных понятиях грамотности, сознания и культуре населения. Таким образом, в данном контексте открываются новые стороны таких проблем в образовании, как «традиции-инновации», так как культурологическая направляющая образования связана со стратегией защиты человека от категоричных инновационных (модернизаторских) технологий и от знания как абсолютно инновационной системы, отказывающейся от традиции.

Культурное образование как поиск смыслов и способов построения собственной судьбы (экзистенциальной программы) обосновывается через категорию «понимания» науками герменевтикой и феноменологией. Культура при этом выступает в качестве фактора, делающего индивидуальное мышление и созидательное усилие деиндивидуализированным, а само понятие «культурный человек» содержит значительно больше, чем просто образование, т.е. конкретный объем знаний, включенных в культуру как в духовно-нравственную реальность. Специфика

славянского менталитета сформирована тысячелетним развитием собственной истории и культуры и без ее учета, а также особенностей нашего социально-нравственного, религиозного, культурного и психологического опыта нельзя создать серьезного переустройства общества, экономики, культуры. По этой же причине без учета современного социокультурного и культурно-философского контекста невозможно выстраивать новую стратегию и методологию образования. В данном случае культурологическая методология будет являться противовесом для непродуманных инноваций и преобразований в сфере образования, так как основываясь на мировоззренческом, историко-культурном своеобразии национальной системы образования, будет учитывать его сложившиеся традиции и идеалы с целью недопущения внедрения апологии неравенства и селективного характера образования с жесткой прагматической установкой, что зачастую недальновидно заимствуется из западных систем. Таким образом, в данном направлении нам необходимо продолжать развивать классические гуманистические и демократические парадигмы, созданные в процессе эволюции философской, культурологической и социально-педагогической мысли, суть которой заключается в развитии таких способностей и умений, которые позволят человеку в полной мере выстраивать свою жизнь, подтверждая актуальность современного принципа образования через всю жизнь. Народам же и нациям такой подход к образованию дает возможность развивать и утверждать свою самобытность, политическую, экономическую и интеллектуальную самостоятельность. «Моральный перелом» для XXI века заключается в ясном осознании, что только образование может обеспечить суверенитет и достоинство нации и личный суверенитет человека, его способность быть человеком, его свободу.

Образование должно быть обращено к человеку как к цели развития и высшей ценности, а не только как к экономическому фактору. Именно это место должна занимать классическая гуманистическая педагогика. Осознание современности как эпохи глобальных проблем, культурных, национальных и прочих кризисов требует трезвой оценки, переосмысления традиционного опыта, а не

просто отказа от заблуждений прошлого, всех его достижений и результатов многовековых усилий культурной педагогической мысли.

В непрерывно меняющемся современном обществе большое значение приобрел высокий профессионализм, профессиональная компетентность специалистов разных сфер и уровней производственной и общественной жизни, поскольку на сегодняшний день актуальным является вопрос о целостном развитии и школьника, и студента, а также конкурентоспособности выпускаемых специалистов в условиях рыночной экономики. В качестве важнейшего условия образования личности выступает целостный подход, обеспечивающий личностный рост в любом возрасте (дошкольном, школьном, студенческом) и профессиональный рост учителя, педагога, предполагающего целостное педагогическое воздействие на развитие ребенка, школьника, студента, т.е. на становление личности как самого педагога, так и дошкольника, ученика, студента. Под этим нами понимается обеспечение условий для гармоничного единства следующих ее аспектов: интеллектуального, физического, психического, социального, что предполагает проектирование условий для развития основных общечеловеческих ценностей и поликультурологичности. Соответственно, первое направление предполагает организационную целостность, второе — содержательную целостность образовательного процесса как условие образования, третье направление отражает целостное представление о субъекте образования, а четвертое предполагает рассмотрение субъекта как части окружающей социальной среды, где происходит приобщение к общечеловеческим ценностям, диалекту общечеловеческого, международного и национального отношения к себе, языку, культуре народов, к историческому прошлому и настоящему, национальному достоинству личности как ключевому способу трансформации общественных ценностных ориентаций.

Условия, необходимые для реализации качеств субъекта образования, подкрепленные внутренними и внешними мотивами, обеспечиваются соблюдением принципов субъектной деятельности в рамках самоактуализации личности. Понятие «субъектность» в этом контексте мы рассматриваем именно через категорию «отношение», на основании чего она определяется как отношение человека к

себе как к культурному деятелю и включает также эмоциональный отклик на себя и на другого человека. Это происходит на сознательном и несознательном уровне. Как свойство личности субъектность может проявляться в способности производить взаимообусловленные изменения во внешнем и внутреннем мире человека.

Вышесказанное свидетельствует о том, что исходной характеристикой субъектности будет являться деятельная активность, с помощью которой можно сознательно и целенаправленно преобразовывать окружающую действительность. Активность будет также проявляться в существующем единстве познавательной и ценностно-ориентированной деятельности. Субъект, в отличие от объекта, в процессе своей активной деятельности должен обладать такими качествами, как самосознание, самооценка, самообладание, самоконтроль, а также характеризоваться способностью к целеполаганию. Внутренняя же обусловленность действий субъекта обеспечивается свободной деятельностью. Свобода в выборе цели, способов и средств ее реализации также являются важнейшими характеристиками субъектности, придает нравственное измерение деятельности человека. Предпосылку для появления ответственности создает возможность выбора, выражающая нравственные характеристики человека. Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что основу понятия «субъектность» составляют активности, которые выражаются как в целостной активности, так и в активных сторонах психической, личностной самоорганизации человека, его авторской деятельностно-преобразующей функции, которая проявляется в отношении к жизни как личной проблеме, в отношении к человеку как деятелю, способному преобразовывать действительность.

Можно согласиться в данном смысле и с точкой зрения А. В. Петровского, согласно которой личность – система социально-значимых черт и отношений, которую можно описать по содержанию ее мотивов и стремлений («личный мир») как уникальную систему смыслов, индивидуальных и своеобразных способов упорядочения внешних впечатлений и внутренних переживаний; рассматривать как систему устойчивых черт в соответствии с внешними проявляемыми характеристиками индивидуальности, основанными на представлениях о ней других лю-

дей; раскрывать как деятельное «Я» субъекта (планы, отношения, направленность, смысловые образования), регулирующее выход поведения за исходные пределы; понимать как субъекта персонализации, т.е. с точки зрения собственной потребности и способности вызывать изменения в других людях.

Это же действительно напрямую касается педагогов и работников сферы образования в целом, так как они прежде всего сами должны быть профессионально компетентны в своей области деятельности, в которой профессиональное образование должно по-прежнему оставаться направленным на всестороннее развитие личности для подготовки ее к активной и эффективной реализации в обществе, в экономике с наибольшей пользой и для себя, и для общества в целом. В современных условиях статус учителя, преподавателя существенно меняется, как и его образовательные функции, поэтому меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности и к уровню профессионализма.

Таким образом, современная ситуация общественного развития актуализировала необходимость изучения такого феномена, как «компетентность специалиста – носителя культуры, языка, традиций, истории и т.д.», или «профессиональная компетентность в передаче этнических знаний».

Проанализировав ряд источников, в которых встречается определение компетентности (в том числе зарубежных авторов), можно выделить такие, как «углубленное знание», «состояние и способность адекватного и современного выполнения задачи, деятельности» и т.д., что по нашему мнению не вполне отражает всю его сущность. По определению большинства отечественных ученых сегодня профессиональная компетентность ими определяется как:

- обладание человеком способностью и определенным психологическим состоянием, которое позволяет ему действовать самостоятельно и ответственно, выполняя определенные трудовые функции;
- наличие специального образования, широкой эрудиции, постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки;

□ соответствующая профессиональная подготовленность, мобильность и способность к качественному выполнению перспективных задач и повседневных трудовых обязанностей;

□ потенциальная готовность со знанием дела решать новые задачи, профессиональные вызовы.

Как видим, показателями профессиональной компетентности являются и общая совокупность объективно необходимых знаний, умений, навыков, и умения правильно распоряжаться ими при повседневном осуществлении своих функций, и знания о возможных последствиях своих действий, а также практический опыт, основанный на результате собственного труда человека, позволяющий проявлять ему гибкость методов, критичность мышления и такие профессиональные позиции, в которых ярко проявляются индивидуально-психологические качества личности и акмеологические модели продуктивного поведения.

Остановимся более подробно на некоторых определениях педагогической компетентности. Например, А. К. Маркова определяет ее как некую осведомленность педагога о знаниях, умениях и их нормативных признаках, необходимых для осуществления педагогического труда, а также обладание психологическими качествами, желательными для осуществления реальной профессиональной деятельности в соответствии с эталонами и нормами. По ее мнению содержание компетентности педагога включает процесс, в состав которого входит педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность и результат ее труда – качество (уровень) обученности и воспитанности обучающихся. Е. В. Попова вслед за А. К. Марковой исследует психолого-педагогическую компетентность как интегральную характеристику, при этом подчеркивая большую значимость психологических качеств личности педагога, дополненных умениями (техниками, методиками), и, соответственно, главную роль отводит совершенствованию личности самого педагога.

Отметим, что важное значение имеют конкретно-предметные знания будущего специалиста, выступающие первоосновой формирования всей профессиональной компетентности. Рассматривая профессиональную компетентность педа-

гога, некоторые ученые подразделяют ее на виды. Так, следует различать предметную, психолого-педагогическую и методическую компетентности учителя.

Основываясь на вышесказанном, можно сделать вывод, что исследуя педагогическую компетентность, одни ученые отдают предпочтение общим и специальным знаниям педагога, другие – усвоению профессиональных умений, третьи дополняют их определенными психологическими качествами и личностными свойствами. Поскольку до сих пор вопрос о компетентности специалистов вообще и педагогов в частности однозначно в науке не решен, мы отмечаем, что чаще всего это понятие рассматривается в соотношении с понятием профессионализм, так как они часто взаимосвязаны и взаимозаменяемы, а границы их четко не обозначены.

На сегодняшний день существует множество подходов и к понятию «профессионализм». Ряд исследователей справедливо рассматривает профессионализм с точки зрения деятельности. Так, те же И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов основой профессионализма считают научно-теоретическую и практическую подготовку, а В. Бондаревский овладение в полной мере достижениями избранной специальной науки, смежными областями знаний и искусством их применения в своей практике, противопоставляя этому понятие «дилетантизм». По мнению В. Шуваловой и О. Шиняевой, профессионализм специалиста определяется степенью владения знаниями, умениями и навыками, с одной стороны, и способностью производить новое – с другой. Я. Турбовской рассматривает профессионализм в качестве органического сплава знаний и умений, гарантирующих получение нужного результата, а также качественного и эффективного исполнения работы, сформированной готовности относиться к своему делу как к совокупности задач, каждая из которых конкретна и требует достижения результата. По всем приведенным выше определениям можно сказать, что они преимущественно выражают его деятельностную сущность, в которой для успешной профессиональной деятельности необходима и совокупность знаний, умений и навыков.

Наша же позиция строится на том, что указанные аспекты, включенные в понятие «профессионализм» следует сочетать с нравственными составляющими личности человека, так как настоящий профессионализм должен быть пронизан нравственным смыслом, заключенным в понимание долга, чувства ответственности, осознание высокого социального назначения профессиональной деятельности и того, что успех любого дела – это следствие высоких профессионально-нравственных качеств личности, являющихся выражением ее целостного облика. Очевидно также, что наиболее объективным в определении понятия «профессионализм» будет личностно-деятельностный подход, так как наличие обоих компонентов в структуре профессионализма обеспечивает ему определенную целостность.

Таким образом, мы убеждаемся, что профессионализм составляет органичный сплав высокого уровня выполнения человеком профессиональной деятельности с определенными качествами личности. Именно личностно-деятельностный подход присутствует в большинстве трудов ученых, рассматривающих профессионализм педагога. И если при оценке знаний, умений и навыков ученый предлагает использовать ряд опосредованных и непосредственных критериев, то личностные качества учителя рассматриваются им в их абсолютном значении. По мнению Н. В. Кузьминой и представителей ее школы, если в профессионально значимых педагогических умениях находят практическое применение и личностные качества педагога, то его профессионализм также составляют два взаимосвязанных компонента — профессионализм как качественная характеристика субъекта деятельности и профессионализм как совокупность личностных качеств, способствующих или, напротив, препятствующих решению педагогических задач.

Вышесказанным подтверждается тот факт, что профессиональных знаний и умений, которые выступают основой любой профессиональной деятельности, общего развития и широкой эрудиции недостаточно для становления педагога-профессионала, поскольку именно для данной профессии решающее значение имеют такие нравственные качества личности, как великодушие, доброта, милосердие, отзывчивость, любовь к людям, которые и позволяют формировать лич-

ность обучающегося. Педагогическую же компетентность прежде всего связывают непосредственно с деятельностью педагога, проявляющейся в его способности к выполнению определенных профессиональных действий, задач на основе необходимых профессиональных знаний и умений, являющихся базовым фундаментом его профессионализма. Что касается личностных качеств, они наполняют внутренним смыслом педагогическую деятельность и также необходимы для становления педагога-профессионала. По этой причине педагогическая компетентность является лишь одной из сторон профессионализма педагога.

В современных условиях мировое образовательное пространство объединяет системы разного типа и уровня, которые значительно различаются как по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, так и по качественному (целостному) состоянию. В настоящем вести речь о современном мировом образовательном пространстве следует как о едином формирующемся организме с присутствием в каждой образовательной системе собственных глобальных тенденций и сохранением определенного разнообразия, которое включает в себя: одновременное распространение нововведений и сохранение сложившихся национальных традиций, подчеркивающих своеобразие идентичности стран и регионов; увеличение в целом гуманитарной составляющей, ориентирующейся на человека; стремление к доступности образования для всего населения стран (демократическая система образования), преемственность его уровней и ступеней; повышенный интерес к одаренным детям и молодежи, способствующий раскрытию и развитию их возможностей, способностей и потребностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Авраменко, В. В.** Современные формы и методы образования взрослых / В. В. Авраменко, Е. В. Шахрай // Народная асвета. – 2011. – № 9. – С. 37–44.
2. **Безрукова, В. С.** Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – Т. 96.
3. **Зеер, Э. Ф.** Практика формирования компетенций: методологический аспект / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков // Сборник статей по материалам Всероссий-

ской научно-практической конференции, 5 мая 2011 г. – Екатеринбург-Березовский: Филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета в г. Березовском, 2011.

4. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

5. **Кузьмина, Н. В.** Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.

6. **Маркова, А. К.** Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.

7. **Педагогика:** учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 1998.

8. **Психология и педагогика:** учеб. пособие / под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. – М.: Совершенство, 1998.

9. **Турбовской, Я.** Без профессионализма нет ответственности / Я. Турбовский // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 215–222.

10. **Хомский, Н.** Синтаксические структуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> . – Дата доступа: 01.02.2022.

11. **Хуторской, А. В.** Институт на рубеже тысячелетий (о целевых установках исследований по обновлению содержания образования и ключевых компетенциях) / А. В. Хуторской. – М.: ИОСО РАО, 2002.