

В свете все возрастающих требований к специалисту с позиций его профессиональной компетентности происходит трансформация подходов и представлений о сущностном содержании педагогической деятельности. Возрастает не только технологическая, но и личностная составляющие профессионализма педагога, которые давно уже вышли за пределы знаний предмета и методики обучения, интегрируя сложнопостроенные компетенции, гуманные ценности, нравственную, креативную, интеллектуальную, коммуникативную и другие виды активности педагога, порождающие многогранные ситуации продуктивной самореализации всех субъектов образовательного процесса. Будущее государства, общества, нации определяется состоянием образования и воспитания, качеством подготовки подрастающего поколения к жизни и профессиональной деятельности. Дальнейшее совершенствование системы образования сопряжено с переориентацией ее целей, содержания, форм, методов и средств по оказанию помощи всем обучающимся в развитии их творческих способностей и дарований, в приобретении знаний о самих себе, человеческой природе и существующем мире, в котором они живут. Содержание современного образования должно готовить студентов к профессиональной деятельности в современных условиях, которые предъявляют новые требования к каждой личности. Важно, чтобы высшее учебное заведение давало бы не только определенную сумму знаний, но и учило делать самостоятельные выводы на базе этих знаний, прививало бы навыки творческого мышления. Причем важно привить умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в быстро растущем потоке всевозможной информации. Это означает, что цель современного образовательного процесса в вузе ориентируется на продуктивное образование, которое позволяет студенту овладеть стратегиями образовательной системы, конструировать личностные знания и взаимодействовать с другими субъектами этого процесса как активная, самостоятельная, творческая личность.

УДК 371(075.8)

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

канд. психол. наук, доц. **Г.В. ВЕРЖИБОК**
(Минский государственный лингвистический университет)

Представлены различные концепты воззрений по вопросу о профессионализме педагога, структурные и функциональные компоненты педагогической системы, обозначена необходимость модификации взглядов в связи с изменениями социального и индивидуального порядка. Анализируются аспекты профессиональной компетентности как интегративного образования, важным элементом которого выступают личностные качества, включенные в составляющие компетенций педагога. Выделены ключевые позиции и параметры профессионализации, где уникальность построения и уровень развития выступают отправной точкой индивидуализации процесса обучения и воспитания. Обозначены личностные ориентиры специалиста, позволяющие развивать коммуникативную толерантность и выйти на иной уровень успешности и результативности в педагогической деятельности.

Введение. Модернизация системы образования стала характерной особенностью социального прогресса начала XXI века. Меняющемуся обществу требуются квалифицированные специалисты, способные оперативно реагировать на происходящие изменения, модифицировать собственную профессиональную деятельность в направлении соответствия современному социуму, преодолевая профессиональные затруднения за счет активизации внутренних резервов социальной активности. Изучению феноменологии педагогического труда, характерных особенностей деятельности и общения, педагогического мастерства, мышления и такта учителя посвящены исследования таких авторов, как: Н.А. Аминов, Ф.Н. Гоноволин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.А. Реан, В.С. Решетько, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др. Эти изыскания подготовили переход от «фрагментарного и статического» рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда «целостной и развивающей» психической реальности.

Основная часть. На необходимость пересмотра традиционного понимания педагогического профессионализма как совокупности профессиональных знаний, умений и навыков указывают в последнее время многие исследователи (Н.В. Ключева, С.П. Иванова, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков, М.М. Кашапов, А.Б. Орлов, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков и др.). При этом отмечается, что насущная потребность гуманизации образовательного процесса требует отказа от технологического подхода к труду учителя и перехода к рассмотрению его как педагогического взаимодействия учителя и учащихся, которое обеспечивает их совместный личностный рост и развитие. В таком взаимодействии

первостепенное значение придается личностной позиции учителя, его «психологическим центрациям», установкам, мотивации, ценностям, интересам, убеждениям (Л.М. Митина, Дж. Фрейберг). *Профессионализм педагога* как сложное функциональное образование становится центральным объектом государственной политики, что выражается в социальном заказе готовить педагога высокого уровня, способного активно содействовать реализации образовательных проектов национального масштаба. *Профессионализм* – свойство человека (как личности, субъекта деятельности и индивидуальности) выполнять деятельность на высоком уровне – систематически, эффективно и надежно – в самых разнообразных условиях. *Профессионализм педагога*, по мнению Л.В. Абдалиной, представляет собой системное образование (рис. 1), отражающее уровень владения педагогом профессиональной деятельностью и проявляющийся в сформированности профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций, субъектности и иерархии ценностных ориентаций, инновационности и самореализованности педагога [1].



Рис. 1. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога

Профессионализация становится активной только тогда, когда человек принимает ее как жизненную задачу, т.е. проблемы, связанные с профессией, включаются в систему жизненных планов и целей, в структуру жизненной перспективы личности. Возрастает не только технологическая, но и личностная составляющие профессионализма педагога, которые давно уже вышли за пределы знаний предмета и методики обучения, интегрируя сложнопостроенные компетенции, гуманные ценности, нравственную, креативную, интеллектуальную, коммуникативную и др. виды активности педагога, порождающие многогранные ситуации продуктивной самореализации всех субъектов образовательного процесса (В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, Э.Ф. Зеер, И.А. Колесникова, М.М. Левина, Н.А. Морева, П.И. Третьяков, Н.Е. Щуркова, И.С. Якиманская и др.). Готовность педагога оказывать качественные образовательные услуги как оптимально реализуемый и восполняемый потенциал его личности становится сегодня важнейшей сферой научных интересов [1, с. 10].

Научный подход к рассмотрению педагогической деятельности должен выстраиваться на принципах сравнительного исследования, раскрываться качественно-количественными составляющими, разбор осуществляться с позиций *системного образования* (П.К. Анохин, И.Б. Блауберг, А.А. Зиновьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан). При этом система задана, если наряду с выделением ее элементов, их упорядоченностью и организованностью, указана и совокупность связей между ними [2, с. 223 – 225]. В частности, Н.К. Кузьмина [3] выделила структурные и функциональные *компоненты педагогической системы*. Структурные элементы выступают в виде субъекта и объекта педагогического воздействия, предмета совместной деятельности, целей обучения и средств педагогической коммуникации, а функциональная наполняемость предстает через компоненты гностической, конструктивной, организаторской, коммуникативной и проекторочной характеристик деятельности педагога [2]. Как система *профессионализм педагога* проявляется на следующих уровнях владения профессиональной деятельностью: докомпетентностном, эклектичном, алгоритмизирующем, рационализирующем, исследовательском, наставническом (Л.В. Абдалина). Согласно теории уровневого подхода, структурные компоненты профессионализма педагога характеризуются уникально-

стью построения и уровнем развития, в которых и заложены возможности и механизмы перехода с одного уровня на другой (А.А. Деркач), по пути «усложнения развития элементов и всей структуры» и одновременного совершенствования как элементов, так и структуры (Ю.А. Конаржевский). Это проявляется в его динамике от диффузности, разрозненности компонентов через упорядочение, поиск и обнаружение согласованности, систематизацию к целостности и творческому самоосуществлению [1].

Педагог и ученик, представляя в отдельности некий общественный субъект образовательной деятельности (педагогическое или ученическое сообщество), вместе предстают совокупным субъектом всего образовательного процесса. В идеале субъект педагогической деятельности (педагог) должен достигнуть – «для учеников и затем для себя», а субъект учебной деятельности (ученик) – «для себя – ради достижения общей цели».

Общей целью образовательного процесса как деятельности выступает сохранение и дальнейшее развитие общественного опыта при осуществлении встречно направленных целей передачи и приема, организации освоения этого опыта и его усвоения. Эта совместная деятельность, как подчеркивает И.А. Зимняя [4], должна приносить удовлетворение обеим сторонам, при этом развитие ученика предполагает постоянное саморазвитие педагога, которое есть условие развития ученика. Проектирование деятельностей субъектов образовательного процесса в интегративно-контекстном обучении, основанном на принципах культуросообразности, интеграции, оперативности, вариативности, гибкости и динамичности, рефлексивности, позволяет развивать профессиональную компетенцию педагога (В.Ф. Тенишева). Поэтому необходимо рассматривать систему «педагог – ученик» как постоянно развивающуюся общность, где учитель не только создает оптимальные условия для развития каждого ученика, способен заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается как профессионально, так и лично, получает удовольствие и удовлетворение от своего труда [5].

В переходные, кризисные периоды развития общества возникают новые ориентиры, потребности и интересы, и на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода (Г.М. Андреева, С.С. Бубнова, М.С. Яницкий, М. Kimmel). Гуманистический характер образования, направленный на развитие личности как субъекта творческого труда, познания и общения, предполагает новое понимание учебно-воспитательного процесса и предъявляет особые требования к педагогу и будущему специалисту, в частности, с позиции его профессиональной компетентности. Интересной представляется модель О'Брайена о влиянии личностных факторов на профессионально-релевантное поведение (рис. 2) [6, с. 228]. Автор считает, что наблюдается связь между личностными параметрами, выбором профессии (как и ее смены) и содержанием работы, включая реакции человека на работу различных видов. Указывается, что факторы могут изменяться во времени, взаимодействуя при этом между собой. Это приводит к умению прогнозировать результаты своей работы и достигать максимально возможных целей, что определяет оценку субъективного качества жизни, ее осмысленности и тем самым психологического благополучия индивида [6].



Рис. 2. Влияние личностных факторов на профессионально-релевантное поведение

Необходимостью становится сознательное формирование *личностной и социальной компетентности*, построение иной системы отношений исходя из позиций нового сознания, пересмотра значимости понятий силы и иерархии, замены их понятиями сотрудничества на основе совершенствования личности.

Как интегративное личностное образование, существенно значимое для самореализации личности в современном обществе, *компетентность* (А. Асмолов, Е.Д. Божович, М.В. Денко, Ю.М. Кондратьев, М.И. Лукьянова) проявляется в готовности и способности достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать и разрешать жизненные проблемы, оперативность действий и принятия решений, оно не сводится к знаниям и умениям, имеет мотивационно-личностные основания. Психологическим содержанием компетентности в каждом конкретном возрасте являются *личностные характеристики*, детерминируемые ведущей социально-значимой деятельностью. *Компетенция* (по В.Ф. Тенищевой) является сложным многокомпонентным социально-профессиональным образованием, где включены целостность предметных знаний, умений, навыков специалиста, его профессиональных мотивов и эмоционально-волевых качеств, сформированных в результате опыта оперативного решения задач в контексте и логике готовности к технологическим процессам профессионального труда в различных ситуациях общения [5]. Установлены основные *компетенции педагога*: методическая, психологическая, коммуникативная, организационная, рефлексивно-исследовательская, акмеологическая, раскрывающие владение технологиями в виде совокупности психологических, акмеологических, педагогических знаний, умений, способов профессиональной деятельности, обеспечивающие достижение педагогом ее высших уровней [1]. Важное значение в плане профессионализации имеют личностные качества педагога. Выявляется более 70 профессионально важных качеств (а иногда и более) личности учителя, при этом отмечаются эмоциональность (А.О. Прохоров, Т.Г. Сырицо, В.П. Трусов), общительность (Н.В. Кузьмина, В.И. Гинецинский), пластичность поведения (Н.В. Кузьмина), способность понимать учащихся и руководить ими (Э.А. Гришин, Ф.Н. Гоноволин), владение в совершенстве методами преподавания (Л.М. Портнов), любовь к детям (Ш.А. Амонашвили, Н.И. Поспелов), эмпатия (В.Н. Козиев, А.Э. Штейнмец), социальная зрелость личности (И.А. Зязюн, Н.П. Лебедик) и др. Вполне очевидно, что если говорить о целостности личности, не всегда можно обнаружить полный набор этих качеств в одном человеке.

С точки зрения П.Ф. Каптерева, они подразделяются на *специальные* и *личностные*, которые разграничиваются, в свою очередь, по первому параметру – на объективные (научная подготовка) и субъективные (личный талант), по второму личностному фактору отмечаются нравственно-волевые качества. А.К. Маркова выделяет такие *объективные* характеристики, к которым относятся профессиональные психолого-педагогические знания и умения, и *субъективные*, где значимыми являются профессиональные и психологические позиции, установка, а также серия личностных особенностей. Е.И. Тютюнник разделил все профессионально значимые качества личности на две большие группы: *социально-психологические* и *психофизиологические*, которые образуют первый уровень обобщения внутри этих групп (ценностно-ориентационные, этические, коммуникативные и практические), на втором (среднем) уровне подробно выделяются подгруппы качеств (эмоционально-волевые, интеллектуальные, особенности темперамента), третий уровень конкретизирует каждую подгруппу профессионально значимыми качествами. Как считает Л.М. Митина, взаимопологающие интегральные характеристики педагогической деятельности (направленность, компетентность и эмоциональную гибкость) обуславливают общий ход профессионального развития [6].

Н.В. Кузьмина представляет свою структуру *субъективных факторов*, в которую входят такие элементы, как тип направленности, уровень способностей, компетентность, понимаемая как слагаемые педагогической деятельности, педагогического общения, личности учителя. Автором отмечается, что компетентность проявляется в вышеназванных трех составляющих в процессе труда и выступает далее, как и его результат, – через обученность и воспитанность подопечных. А.А. Реан добавляет в свою очередь, что *компетентность* (педагогическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и др.), как и степень развития профессионально-педагогического мышления, влияет существенным образом на уровень профессионализма педагога, на понимание и проявление им педагогического творчества в своей профессиональной деятельности [2, 3]. Профессиональное мастерство связано с профессиональным самосознанием и особой формой отношения человека к действительности. Становление профессионала обычно опирается на общее психическое развитие, осуществляется на его фоне, но намного позднее. Личностные особенности оказывают влияние на выбор профессии, на ход профессиональной адаптации, поддерживают профессиональное мастерство, стимулируют профессиональное творчество, побуждают к смене профессии, оберегают от «старения» и деформации (Л.И. Анцыферова Е.М. Борисова, В.Н. Дружинин, С.Б. Елканов, А.К. Маркова, В.Ф. Моргун, В.Е. Орел, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.). Но понятие профессионализма не ограничивается только характеристиками высококвалифицированного труда, это и особое мировоззрение человека, и качественно иной образ жизни профессионала [3, 7, 8].

Проявление личностных качеств, по мнению О.Б. Нурлигайновой, формирует коммуникативно-педагогическую толерантность (КПТ) учителя и достигается за счет сильного характера, сдержанности, доверчивости (1 группа педагогов), высокого интеллекта, доверчивости, групповой зависимости, низкого уровня тревожности (2 группа), импульсивности, наивности, консерватизма (3 группа), высокой покорности, доброжелательности, внимательности, дипломатичности (4 группа). Для формирования КПТ необходимо, уточнив профессиональные ожидания, добиться осознания актуального уровня толерантности и важности самоизменения, направить усилия на переоценку сложившейся модели поведения, сформировав адекватное поведение в проблемных ситуациях [9]. В системе личностных ценностей успешных учителей доминируют гуманистические ценности (безопасность, конформность, доброта, универсализм), которые

составляют гармоничную структуру с выраженной внутренней мотивацией и относительно высоким развитием интегральных качеств. Успешные учителя отличаются более высокой потребностью в познании, которая означает способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Ценностные диспозиции тем самым уточняют структуру педагогической направленности личности [10].

В собственном исследовании по изучению профессиональной направленности женщин-педагогов (60 чел.) были использованы восьмифакторный опросник «Женщина-педагог», методики диагностики стиля взаимодействия (К.В. Вербова) и параметров оценки профессиональной направленности. Результаты срезов дали основание считать, что с возрастом у женщин-педагогов снижается уровень интеллекта и уровень владения психическим состоянием ($p = 5\%$); уровень педагогического стажа не влияет на степень проявления определенных личностных качеств; демократический стиль взаимодействия изменяется на авторитарный и либеральный с увеличением возраста ($p = 0,1\%$) и стажа работы ($p = 5\%$); интеллект связан с профессиональной направленностью на предмет ($p = 5\%$), который определяет высокий уровень владения психическим состоянием ($p = 5\%$); интеллигентность, в свою очередь, связана с низким уровнем владения психическим состоянием ($p = 10\%$) и интеллектом ($p = 1\%$); организованность как вид направленности обуславливает авторитарный стиль взаимодействия ($p = 10\%$).

В реальности сами педагоги практически не разделяют личностные качества учителя на «общечеловеческие» и «профессионально-педагогические», как это делают многие исследователи, так как практически очень трудно отделить собственно педагогические качества от других многообразных свойств личности учителя, влияющих на успех его деятельности. Они проявляются, формируются, развиваются и нередко переходят друг в друга в общей структуре свойств, отношений и действий личности учителя как субъекта профессиональной деятельности. В каждом конкретно-индивидуальном случае значимость, иерархическая структура личностных качеств педагога будет изменяться и зависеть от многих факторов (пол, возраст, стаж работы, преподаваемый предмет, сложившиеся отношения и др.). И хотя для практических целей можно рассматривать отдельно качества личности, влияющие на успешность профессиональной деятельности, однако в отношении собственно педагогической профессии такого быть не может. Каждая личность – это неповторимый ансамбль свойств и качеств, который своеобразно преломляется в профессиональной деятельности, изменяется и в результате превращается в профессиональную личность.

Заключение. Многоаспектная и многокомпонентная деятельность педагога, обусловленная развитием его личностных качеств, «связывается в узлы многообразными отношениями, взаимодействиями с учениками и др. людьми. Эти узлы иерархии образуют интегральные характеристики труда учителя, детерминируют его профессиональное развитие, сами же по сути являются объектом развития» [8, с. 32]. Устойчивая педагогическая направленность, профессиональная компетентность – это стремление *стать, быть и оставаться* учителем, когда Учитель не только создает оптимальные условия для развития каждого воспитанника, способен заинтересовать, увлечь, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается как профессионально, так и лично, получает удовольствие и удовлетворение от своего труда. Поскольку «каждый неповторим как личность, результативная педагогическая деятельность является в большей или меньшей степени творческой уже по самому строгому критерию» [2, с. 234]. Именно все это позволит обеспечить как успешность и результативность педагогической деятельности, так и совершенствование, развитие личности на всех жизненных этапах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдалина, Л.В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.В. Абдалина. – Тамбов, 2008. – 54 с.
2. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб., 1999. – 416 с. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – М., 1993. – 132 с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д, 1997. – 480 с.
5. Тенищева, В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.
6. Фернхем, А. Личность и социальное влияние / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб., 2001. – 368 с.
7. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 286 с.
8. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 1998. – 200 с.
9. Нурлигаянова, О.Б. Психологическое содержание педагогической толерантности как профессионально важного качества учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / О.Б. Нурлигаянова. – Ярославль, 2006. – 24 с.
10. Магомедов, П.Ш. Иерархия личностных ценностей и успешность деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / П.Ш. Магомедов. – Махачкала, 2007. – 22 с.

Поступила 06.11.2008