

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В  
ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ. ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ  
ДЕТЕЙ  
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ  
В ОБЩЕСТВО**

**А. А. Зубрицкая**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности в единстве социальной и личностной детерминант; анализируются факторы, определяющие профессиональные намерения будущих педагогов; определяется понятие «профессионально-личностная позиция».

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессиональная позиция, социальная и личностная детерминанты, паритет.

На современном этапе развития нашего общества решающее значение для успешного осуществления стоящих перед школой задач имеет целенаправленный отбор, подготовка и воспитание будущих педагогов. Формирование профессиональной компетентности специалистов – принципиально важный аспект функционирования педагогического вуза, связанный с перестройкой его деятельности. В вузе сосредоточены научно-педагогические кадры разных специальностей, имеется возможность широкого выхода в социальную практику и влияния на образ жизни разных групп населения. Опора на анализ структуры социальных требований к профессии весьма часто отображается в рассмотрении состава профессиональной компетентности педагога через

выделение отдельных видов его труда и их функциональное наполнение.

Профессиональная компетентность будущего педагога, рассматриваемая через идею имитационного моделирования заданной структуры деятельности, определяется как мера результативности деятельности обучаемого при решении педагогических задач [1]. Данный подход характеризуется рядом положительных особенностей. Во-первых, определение профессиональной компетентности через меру результативности его деятельности позволяет подойти к ней как к многоуровневому явлению. Во-вторых, разнообразие педагогических задач, решаемых в образовательном процессе, и сложная структура деятельности свидетельствуют о многократном, многофункциональном характере профессиональной компетентности. В-третьих, практическая деятельность педагога реализуется в системе педагогических задач. Формой предьявления такого рода задач выступает имитация разнообразных педагогических ситуаций, в которых студент, работая с материалом своего предмета, должен выполнить различные действия. Прежде всего, это действия по целеполаганию и проектированию фрагментов образовательного процесса, выявлению мотивационного потенциала учащихся, проведению диагностирования личности школьника.

Такая имитация моделирует ситуации реальной педагогической практики и, благодаря этому, вовлекает студентов в процесс решения усложняющихся педагогических задач, вооружает их первоначальным опытом практических отношений в сфере избранной профессии [2]. Решение типовых задач, характерных для конкретного профиля специалиста, позволяет студенту мысленно ставить себя в ту или иную профессиональную ситуацию, выявлять благоприятные обстоятельства, при которых наиболее результативно может протекать предполагаемая деятельность, достигаются планируемые цели и результаты. Такой подход предполагает создание условий, в которых студенты получили бы возможность анализировать изучаемые явления и педагогические процессы, устанавливать связи между явлениями, педагогическим воздействием и ответной реакцией, осознавать логику, последовательность педагогических действий при решении задач, сопоставлять ранее изученное с новыми знаниями и использовать их при анализе педагогических ситуаций. Успех подготовки специалиста к профессиональной деятельности обуславливается прежде всего тем, как относится к ней личность, то есть от профессиональной ориентации будущего специалиста, от его установок на эту деятельность, от осознания им общественной и личностной значимости профессии, понимания её жизненной необходимости для себя.

С целью выявления уровня профессионального самоопределения был проведен опрос студентов-первокурсников факультета дошкольного и начального образования УО МГПУ имени И. П. Шамякина. Нас интересовали вопросы, касающиеся особенностей проявления субъективного отношения студентов к своей будущей профессиональной деятельности. Программные вопросы диагностировали мотивы поступления в вуз, представления студентов о характере будущей профессиональной педагогической деятельности, профессиональные и личностные качества, необходимые, по мнению студентов, педагогу, представления о профессиональной педагогической компетентности.

Среди основных факторов выбора педагогической профессии студентами в первую очередь были отмечены: интерес к работе с детьми (17%), получение высшего образования (59%), советы родителей, учителей школы (18%), желание подражать педагогу (6%).

Анализ факторов профессионального самоопределения позволил условно разделить опрошенных студентов на 3 группы. К первой группе мы отнесли студентов, профессиональные намерения которых формировались вследствие воздействия позитивного опыта обучения в общеобразовательной школе. Изначально эта группа студентов в большей степени была предрасположена к осмысленному восприятию учебного плана педагогических специальностей. Вторая группа студентов, проявившая интерес к педагогической деятельности, основным фактором возникновения интересов к педагогической профессии определила интерес к работе с детьми. Третья – достаточно значительная группа студентов – в качестве мотивов профессиональных намерений избрала необходимость получения высшего образования. В качестве факторов выбора профессии у этой группы преобладали советы родителей, собственное желание получения высшего образования [3].

В ходе экспериментальной работы было выявлено существенное противоречие в профессиональной ориентации студентов, заключающееся в подмене педагогической ориентации на общеучебную (получение высшего образования).

Основываясь на результатах проведенных психолого-педагогических исследований, под профессиональной компетентностью мы понимаем системную многокомпонентную характеристику специалиста, отражающую психологическую и практическую готовность, опыт профессиональной деятельности и обеспечивающую мобильность профессиональных функций в определенной области деятельности. Что касается личностных характеристик специалиста, то они рассматриваются в качестве необходимых в ракурсе успешности профессиональной деятельности.

По мнению Е.Г. Юдиной, такой тип анализа содержит как минимум два неявных допущения: во-первых, что нам известна структура эффективной профессиональной деятельности учителя и, во-вторых, что личность учителя выступает в качестве одного из средств такой деятельности. Тем не менее важно помнить, что сама категория «личность» не допускает употребления этого понятия в функции средства: личность (или в терминах работ последнего десятилетия – субъектность) возникает лишь там и тогда, где и когда человек сам определяет свои цели и смыслы. Что же касается особенностей педагогической деятельности, то они «в большой степени зависят как от поставленных целей, так и от личности педагога, которая оказывается не сводимой к набору самых лучших качеств» [4, 92].

Данным утверждением не отрицается роль социальных детерминант профессиональной компетентности педагога. Их значение нельзя не учитывать. Обращая внимание на этот факт, некоторые авторы включают анализируемое понятие в ещё более широкое социальное поле. Так, Н.С. Розов, И.П. Савицкий, А.К. Маркова выделяют компетентность профессиональную и общекультурную. При этом область проявления общекультурной компетентности выходит за пределы профессиональной сферы деятельности личности. Понятие общекультурной компетентности включает в себя несколько сфер. Эти сферы предлагается классифицировать и выделять по различным основаниям: соответствующим дисциплинам и областям знаний, задействованным ценностям, обеспечивающим их социальным институтам и пр. Исследователи считают оптимальной классификацию сфер по относительной автономии групп культурных образцов, значимых для компетентности в каждой сфере, и соответственно, выделяют экологическую, социальную, гуманитарную, эстетическую, коммуникативную, хозяйственную, рекреативную компетентности.

Педагогическая деятельность представляет собой одну из отраслей нормативно регулируемой социальной практики. С этой точки зрения, профессия педагога социальна по своему характеру. Социальное видение профессиональной компетентности предполагает четкое и полное представление педагога о многоцелевом, полифункциональном характере педагогического труда и регулирует этот труд в нормативном отношении. Конкретными проявлениями данного параметра компетентности являются: умение осмысливать место своих действий, своего «включённого» труда в целостной системе деятельности педагогического коллектива; способность оценивать принимаемые решения как акт, выражающий отношение не только к учащимся, но и к коллегам по работе; умение видеть в успехах учащихся по своему предмету результаты труда других учителей; способность учитывать соотношение официальных и неофициальных

норм, регламентирующих совместную педагогическую деятельность; понимание условий, обеспечивающих сотрудничество ученического и педагогического коллективов.

Таким образом, социальный характер обусловленности состава профессиональной компетентности педагога вполне очевиден, правомерен и не должен сбрасываться со счетов. Вместе с тем, нельзя исходить только из социальных детерминант оценки педагогического профессионализма. В таком случае в расчет принимается и становится приоритетным лишь один из трех возможных типов отношений человека с социумом, а именно – сфера зависимости личности от внешних (социальных) обстоятельств. Нельзя оставлять без внимания зоны личностной автономии и приоритета личности над социальными нормами (в том числе и нормами профессиональной деятельности). В картине профессиональной компетентности сферы необходимости и свободы должны быть представлены на паритетных началах.

Для того чтобы уточнить данное положение, можно воспользоваться логикой потенциальных направлений развития отношений между двумя противоположными сущностями (по аналогии с оппозицией «традиция – инновация»). В её рамках выделяется семь возможных типов взаимосвязей: ассимиляция, экспансия, обобщение, творение, обмен, повтор и аннигиляция. В произведенном нами обзоре исследовательских позиций представлены два из названных способов взаимодействия в диаде социальных и личностных детерминант рассмотрения профессиональной компетентности педагога. Во-первых, встречается ситуация ассимиляции, т. е. полного поглощения личностных факторов социальными (теоретическая модель А.И. Жука, Н.Н. Кашель и др.). Во-вторых, остальная часть приведенных взглядов в картине профессиональной компетентности педагога воплощает отношения обмена, т. е. простого суммирования личностных качеств и социальных требований как ведущих в диаде.

Приоритетность социальных требований, вероятно, составляет пока очень устойчивую традицию отечественных психолого-педагогических исследований. Этим обстоятельством объясняется отсутствие теоретических моделей, в которых напротив, приоритет отдавался бы личностной детерминанте, т. е. отражающих случай экспансии личностных факторов. Данный вариант отношений между изучаемыми реальностями не может отвечать ни требованиям объективности, ни задачам нашего исследования.

К числу нежелательных, с точки зрения как теории, так и практики образования, однозначно следует отнести и ситуации аннигиляции и повтора. В первом случае речь идет о взаимоуничтожении

несовместимых по характеру, разнонаправленных социальных интересов, с одной стороны, и личностного потенциала и устремлений, с другой. Подобного рода отношения характеризуют ситуацию аннигиляции, или взаимоуничтожения, а значит, никак не могут являться плодотворным выходом из конфликта. Во втором случае имеет место взаимное неприятие, когда обе «непримиримые стороны», порождаемые внешними и внутренними факторами, при соприкосновении лишь еще более размежевываются, укрепляясь в своем своеобразии, т. е. осуществляя повтор самих себя. Отношения такого рода бесконечно конфликтны, а значит – нежелательны.

Модель взаимодействия во многом разнонаправленных социальных и личностных факторов, определяющих картину профессиональной компетентности педагога, должна строиться с учётом возможности ещё одного непродуктивного типа их отношений. Дело в том, что оба феномена могут не вписываться в изменяющуюся, неопределённую глобальную общественно-политическую ситуацию. В этом случае обе детерминанты этой ситуацией отвергаются, в результате чего становится востребованным творение новации, т. е. других, качественно новых по содержанию социальных и личностных смыслов, соответствующих требованиям времени.

Если данное условие соблюдено, можно надеяться на установление искомого типа взаимодействия социально и личностно обусловленных компонентов профессиональной компетентности педагога – обобщение, или развитие. Это – отношения паритета, характеризующиеся согласованием социального и личностного в общей рамке и образованием новой целостности.

Пользуясь теоретическими положениями о возможных механизмах гармонизации бинарных оппозиций в педагогике, искомый тип отношений можно конкретизировать. Согласно мнению Ш.А. Амонашвили и В.И. Загвязинского, паритет может быть достигнут на основе использования одного из четырех механизмов гармонизации: взаимодополнения, продуктивного доминантного преобразования, опосредования либо продуктивно-творческой интеграции. При этом авторы отмечают необходимость именно паритетного подхода к рассмотрению интересующей нас оппозиции интересов личности и общества. Механизмы взаимодополнения и доминантного преобразования предполагают все же подспудное выделение одной из составляющих оппозиции в качестве ведущей.

Идеальный вариант представляет собой четвертый механизм, обозначенный авторами как продуктивно-творческая интеграция, которая «исходит из приоритетности, первичности целого по отношению к своим

частям, его принципиальной несводимости к последним» [5, 16]. На наш взгляд, именно она может служить искомым механизмом развития (или обобщения) социально и личностно детерминированных компонентов профессиональной компетентности педагогов.

Первичной целостностью, обобщающей и синтезирующей, т. е. способной воплотить идею паритетного развития социально и личностно детерминированных компонентов профессионализма педагога, может, по нашему мнению, выступать понятие «педагогическая позиция». Большинство ученых утверждает, что введение в психолого-педагогическую теорию этого понятия позволяет объединить разрозненные представления о типах деятельности и стилях общения педагога, что именно позиция является определяющей для построения смысла деятельности.

Использование в исследовании понятия «позиция» позволило переместить акцент с сугубо социального контекста рассмотрения профессиональной компетентности педагога на сферу возможности его самоопределения в профессиональном поле.

Профессионально-личностная позиция педагога отражает его представления о сущности своей профессии, ее общественной миссии в ряду других профессиональных занятий, о самом себе как о профессионале, личности и гражданине. С этой точки зрения, к профессиональной педагогической позиции могут быть отнесены основные закономерности становления и развития мировоззрения. При таком подходе педагогическая позиция:

- не транслируется и не усваивается в готовом виде;
- формируется личностью с помощью теоретического мышления и рефлексии;
- отражается в ценностных ориентациях, смысловых установках и мотивах учителя на основе сопоставления социальных ожиданий со своим индивидуальным призванием;
- носит индивидуально-творческий характер;
- рождается и развивается при условии наличия потребности в самоопределении;
- требует личностной рефлексии профессиональной деятельности, творчества и наличия мировоззренческих установок.

Обобщение данных характеристик позволило сделать вывод, что профессионально-личностная позиция педагога – это система его отношений к окружающему миру, выступающая как результат самоопределения в социокультурных идеалах, ценностях и нормах, мировоззренческих вопросах, в профессиональном, гражданском и нравственном самосознании. Становление и развитие позиции педагога

носит характер творческой деятельности, условиями, адекватными для становления позиции будущего педагога, следует считать проблемные ситуации, при решении которых специалист определяет свое индивидуальное профессиональное кредо.

Таким образом, обеспечение паритета социальных и личностных смыслов в профессиональном сознании педагога означает стремление к гармоничности его развития как личности и специалиста. Модель взаимодействия социальных и личностных факторов должна строиться с учётом качественно новых по содержанию социальных и личностных смыслов, соответствующих требованиям времени, и отношений паритета. Механизмом построения модели выступает продуктивно-творческая интеграция, которая исходит из обобщения социально и личностно детерминированных компонентов профессиональной компетентности педагогов.

Формирование профессиональной компетентности – целостный процесс, эффективность которого обеспечивается наличием познавательной активности, имеющей педагогическую направленность; развитого научного мышления, характеризующегося критичностью, гибкостью ума, конкретностью и быстротой мысли, самостоятельностью в решении неординарных задач процесса обучения, умениями осуществлять анализ фактов, явлений и целостного педагогического процесса; самообразования будущего учителя по овладению культурой общества, мировой педагогической культурой, совершенствования своих педагогических способностей и педагогической рефлексии.

#### Литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Адольф, В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
3. Зубрицкая, А.А. Факторы профессионального самоопределения будущих педагогов / А.А. Зубрицкая // Психолого-педагогическое образование в системе высшей школы: материалы респ. науч.-практ. конф., г. Могилев, 18 марта 2009 г. / УО МГУ им. А.А. Кулешова. – Могилев, 2009. – С. 297–300.
4. Юдина, С.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / С.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 89–100.
5. Амонашвили, Ш.А. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования / Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11–16.