

Философия педагогической компетентности и профессионализма педагога в современных условиях

Туктарова Р.И.,¹ Зиятдинова Ф.Н.²

¹Башкирский государственный педагогический университет;

²Башкирский государственный аграрный университет, Уфа, Россия

Мақалада қазіргі заманғы білім беру жүйесіндегі әлеуметтік-философиялық және гносеологиялық мәселелер зерттелді. Педагогикалық құзыреттілік және педагогикалық кәсіби біліктілік ұғымдарына әлеуметтік-философиялық талдау жасалды. Теориялық білімдегі осы ұғымдардың қалыптасуының әлеуметтік-мәдени факторына назар аударылды. Педагогикалық еңбекке кәсіби біліктілік талаптарын гуманизациялау талабы дәлелденді, өйткені нақ осы педагогикалық құзыреттілік үшін тұлғаның адамгершілік сапалары маңызды мәнге ие. Педагогтың адамгершілік тұлғалық сапаларының дамуы педагогикалық қызметтің ішкі мәнін толықтырады және шынайы педагогикалық кәсіби біліктіліктің негізін құрайды.

This article investigates the socio-philosophical and epistemological problems of the modern educational system. Given the social and philosophical analysis of concepts and pedagogical competence of pedagogical expertise. Draws attention to the socio-cultural factors in forming these concepts in theoretical knowledge. It is argued requirement humanization of professional requirements for the pedagogical work, as it is for the teaching profession is crucial moral qualities of the individual. Moral development of personal qualities of the teacher fills the inner meaning of educational activities and provides the basis of genuine teacher professionalism.

С начала 90-х годов российское общество живет в условиях перехода от одной социально-экономической системы к другой. Данный переход связан как с изменениями привычного уклада жизни, так и с изменениями философии образования, в том числе в духовной, культурной, образовательной сфере, с переоценкой ценностей. В непрерывно изменяющемся 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 школьника, студента, конкурентоспособности выпускаемых специалистов в условиях рыночной экономики. Создание условий для целостного развития личности (ребенка, ученика, студента), формирование многогранного целостного видения мира и при этом соединение научной и народной педагогики, ибо только в народной педагогике предполагается введение в содержание образования глубокого изучения культуры, истории, искусства, языка своего родного народа, ведут к восприятию необходимости целостного подхода к происходящим изменениям, что, в свою очередь, требует трансформации образования в культурно-образовательную сферу. Понятие «целостность» в Краткой философской энциклопедии определяется как завершенность, тотальность, цельность и собственная закономерность вещи. Исходя из этого в наших исследованиях целостный подход выступает в качестве важнейшего условия, обеспечивающего личностный рост в любом возрасте (дошкольном, школьном, студенческом) и профессиональный рост учителя, педагога, предполагающего целостное педагогическое воздействие на развитие ребенка, школьника, студента, на становление личности как самого педагога, так и дошкольника, ученика, студента. Под этим нами понимается обеспечение условий при гармоничном единстве четырех ее аспектов: интеллектуального, физического, психического, социального, что предполагает проектирование условий для развития основных общечеловеческих ценностей и поликультурологичности. Соответственно, первое направление предполагает организационную целостность, второе — отражает содержательную целостность учебно-воспитательного процесса как условие образования. Это компетентность использования изучения самого процесса развития дошкольника, ученика, студента, его среды, составляющей содержание, цели, условия, средства, методы. Третье направление отражает целостное представление о субъекте образования и предполагает рассмотрение субъекта как части окружающей социальной среды [1; 30–39]. На наш взгляд, рассматривая сущность современного образования и профессиональную компетентность педагога, правомерно опираться на те образовательные модели, которые выдвигают в качестве ведущей идею поликультурного образования, где происходит приобщение к общечеловеческим ценностям, и на те международные исследования, в которых

выдвигается поиск способов усвоения школьниками, студентами и самими педагогами диалекта 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. Проблема формирования личности как объекта и субъекта культурного развития, развития при этом субъект-субъектных отношений, которая была и остается в центре педагогических исследований, на наш взгляд, будет, соответственно, влиять на профессионализм и компетентность педагога в формировании будущего специалиста, такого же компетентного, конкурентоспособного будущего профессионала. Изучением личности занимались и занимаются философы, психологи, социологи, педагоги. Теория развития личности разрабатывалась ведущими учеными, психологами и педагогами: Б.Г.Ананьевым, П.П.Блонским, Л.И.Божович, Л.С.Выготским, П.Я.Гальпериным, Б.И.Додоновым, Э.В.Ильенковым, А.Н.Леонтьевым, Д.А.Леонтьевым, А.С.Макаренко, А.Маслоу, А.В.Петровским, С.Л.Рубинштейном, К.Роджерсом, В.А.Сухомлинским, Л.Н.Толстым, К.Д.Ушинским.

Наиболее устоявшимся философским определением личности мы признаем то, в котором личность, во-первых, человек как субъект отношений и сознательной деятельности и, во-вторых, устойчивая система социально-значимых черт, характеризующих индивида как члена общества или общности. Принципы субъектной деятельности в рамках самоактуализации личности обеспечивают условия реализации качеств, подкрепленных внутренними и внешними мотивами субъекта образования. Мы рассматриваем понятие «субъектность» через категорию «отношение». На этом основании субъектность определяется как отношение человека к себе как к культурному деятелю. Субъектность как отношение включает в себя характер эмоционального отклика на себя и на другого человека. Она существует на осознанном и неосознанном уровне. Степень осознаний изменений, происходящих с человеком, и производимых им действий определяет уровень развития субъектности. Субъектность связана с активностью, инициативностью, преобразующими возможностями человека. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что субъектность нельзя понять как качество, присущее индивидуальному субъекту, поскольку человек не может один быть носителем только своей субъектности. Субъектность как свойство личности проявляется в способности производить взаимообусловленные изменения во внешнем и внутреннем мире человека. При этом специфика субъектности заключается во взаимосвязи предметов преобразований окружающей действительности, самого человека и его внутреннего мира. Мы соглашались с В.А.Татенко, который считает, что под «субъективным» может пониматься все то, что задает качественную определенность жизни конкретного субъекта, принадлежит ему, производится или проистекает из него, и в этом не противостоит представлению об объективной реальности. Понятие «субъектный» отражает, прежде всего, авторский характер активности человека как субъекта и раскрывается в таких понятиях, как «свободный, самостоятельный, автономный, инициативный, творческий, оригинальный» [1; 48].

Сказанное выше свидетельствует о том, что исходной атрибутивной характеристикой субъектности является активность — способность сознательно, целенаправленно преобразовывать окружающую действительность. Активность субъекта существует как единство познавательной и ценностно-ориентированной деятельности. Субъект, в отличие от объекта, в процессе деятельности обладает самосознанием, самообладанием, самооценкой, самоконтролем. Человек как субъект характеризуется способностью к целеполаганию. Внутренняя детерминация действий субъекта обеспечивает свободную деятельность. Свобода выбора цели, способов и средств ее реализации, осваиваемых в ходе развития культуры, — важнейшая характеристика субъектности. Свобода придает деятельности человека нравственное измерение. Возможность выбора создает предпосылку для появления ответственности, которая выражает нравственные характеристики человека. С нашей точки зрения, ответственность представляет собой форму проявления личностью своей субъектности, и замена в современной социальной практике ответственности исполнительностью (деятельностью, детерминированной внешними целями) привела к тому, что человек утратил свою целостность, самостоятельность и уверенность. Основу понятия «субъектность» составляет активность, выражающаяся в дефинициях «целостная характеристика активности человека», «активная сторона психической организации человека», «активно-преобразующая функция личности», «авторский характер активности», «деятельность — преобразующий способ бытия», и диспозиционность, проявляющаяся в отношении «к жизни как личной проблеме», в отношении «к человеку как деятелю», способному интерпретировать действительность.

Анализируя феноменологические особенности понятия «субъект», К.А.Абдульханова отмечает, что «ему присуща и конкретность, так как личная жизнь, индивидуальный уровень жизни субъекта порождают множество реальных ситуаций и противоречий, которые субъект призван решать. Ему присущ и дифференцированный смысл, раскрывающий реальные различия людей в меру их становления субъектами, в меру того, насколько их отношения стали человечны, подлинно этичны» [2; 111]. Развивая данное положение, можно отметить, что понятие «субъект», являясь одной из базовых философских категорий, не может иметь однозначного вербального определения. Оно в равной мере приемлемо для различных научных определений, для разных отраслей человекознания, для всего разнообразия решаемых ими теоретических и, главное, практических задач. В большинстве известных подходов и концепций это понятие не имеет самостоятельного значения, его подменяют некими родственными понятиями (индивид, человек, личность) либо употребляют в сугубо философском понимании. Понятие «субъект» предполагает развитие определенного уровня активности — свойства психики, позволяющего не только отражать, но и преобразовывать среду, себя, творить новое. Субъект — это человек, познающий и преобразующий окружающий мир. Мы соглашаемся с точкой зрения А.В.Петровского, согласно которой личность — это система социально-значимых черт и отношений, которую можно: 1) описать со стороны мотивов и стремлений, составляющих содержание ее «личного мира», т.е. уникальной системы личностных смыслов, индивидуальных, своеобразных способов упорядочения внешних впечатлений и внутренних переживаний; 2) рассматривать как систему устойчивых черт относительно внешне проявляемых характеристик индивидуальности, которые запечатлены в суждениях других людей; 3) раскрывать как деятельное «Я» субъекта: как систему планов, отношений, направленности, смысловых образований, регулирующих выход ее поведения за пределы исходных планов; 4) понимать как субъекта персонализации, т.е. с точки зрения ее потребности и способности вызывать изменения в других людях [1; 54]. Это, действительно, напрямую касается работников образовательной сферы, поскольку, во-первых, педагоги, прежде всего, сами должны быть профессионально компетентны в своей области деятельности и, во-вторых, профессиональное образование всегда было и продолжает оставаться направленным на всестороннее развитие личности с целью подготовки ее к активному и эффективному участию в общественном производстве с наибольшей пользой для себя и для общества в целом. Важно отметить, что в современных условиях реформирования образования радикально меняется статус учителя, преподавателя, его образовательные функции, соответственно, меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню его профессионализма. Показателями значимости профессионально-педагогической компетентности являются изменения в сфере общественного сознания в различные периоды истории, которые свидетельствуют о том, что именно в психолого-педагогической компетентности и педагогической культуре заключены большие возможности развития и стабильности общества, поскольку они могут служить основанием для снятия межнациональных конфликтов, конфликтов между старшими и младшими поколениями, способствуют адаптации к новым условиям, более эффективному процессу социализации личности.

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». В настоящее время в науке нет однозначного подхода к определению этого понятия.

В зарубежной литературе под компетентностью подразумевают «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности» и т.д., что не отражает содержания этого понятия в полной мере. В отечественной науке сегодня профессиональную компетентность определяют как определенное психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью, умением выполнять определенные трудовые функции; как наличие специального образования, широкой общей и специальной эрудиции, постоянное повышение своей научно-профессиональной подготовки; как профессиональную подготовленность и способность субъекта труда к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности; как потенциальную готовность решать задачи со знанием дела. Показателями профессиональной компетентности являются и общая совокупность объективно необходимых знаний, умений, навыков, и умение правильно распорядиться ими при исполнении своих функций, и знание возможных последствий определенных действий, и практический опыт, и результат труда человека, и гибкость метода, и критичность мышления, а также профессиональные позиции, индивидуально-психологические качества и акмеологические инварианты.

Рассматривая сущность профессиональной компетентности непосредственно педагога и учитывая, что проблема эта стала разрабатываться в науке сравнительно недавно, ученые до сих пор не пришли к единому мнению. Так, по мнению В.А.Сластенина, И.Ф.Исаева, А.И.Мищенко и Е.Н.Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности», при этом основу структуры компетентности учителя составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [3; 92].

А.К.Маркова определяет профессиональную педагогическую компетентность как «осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда; обладание психологическими качествами, желательными для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами». В содержание компетентности педагога включаются процесс (составляющие его — педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность) и результат (обученность и воспитанность школьников) его труда. А.К.Маркова обращает внимание на то, что «знания и умения учителя составляют объективную структуру его труда», и в каждом процессуальном блоке рассматривает объективно необходимые знания и умения, а затем психологические требования к их выполнению [4; 82,83]. Е.В.Попова, вслед за А.К.Марковой исследуя психолого-педагогическую компетентность как интегральную характеристику, тем не менее подчеркивает большую значимость психологических качеств личности педагога, которые дополняются умениями («техниками»), и, соответственно, при формировании психолого-педагогической компетентности учителя главную роль отводит совершенствованию его личности [5;130].

Важное значение имеют конкретно-предметные знания будущего специалиста, так как именно они выступают первоосновой формирования всей профессиональной компетентности, и поэтому система подготовки специалиста должна обеспечивать, прежде всего, усвоение соответствующих знаний, поскольку они являются необходимой предпосылкой для реализации процесса труда. Что же касается точки зрения зарубежных экспертов на составляющие педагогической компетентности, то, например, в США, приветствуя желание общественности видеть в школах высококомпетентных специалистов, учителей принимают на работу по результатам тестов, в содержании которых выделяют пять основных аспектов: 1) основные умения; 2) общий кругозор (знания в области искусства, литературы, истории); 3) знание преподаваемого предмета; 4) знания в области педагогики, психологии и философии; 5) мастерство учителя (этот аспект, однако, часто подвергается критике, его признают неадекватным, так как трудно учесть все элементы мастерства) [6].

Некоторые ученые, рассматривая профессиональную компетентность педагога, выделяют её виды. В.А.Адольф различает предметную, психолого-педагогическую и методическую компетентности учителя, которые в совокупности образуют так называемую функциональную компетентность [7]. Н.В.Кузьмина расширяет этот перечень и в качестве отдельных видов педагогической компетентности выделяет следующие:

- 1) специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- 3) психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения;
- 4) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- 5) рефлексия педагогической деятельности, или аутопсихологическая компетентность.

При этом в содержании каждого из видов педагогической компетентности Н.В.Кузьмина отдает приоритет необходимым в педагогической деятельности знаниям и умениям. Как видим, исследуя педагогическую компетентность, одни ученые отдают предпочтение общим и специальным знаниям учителя, другие — усвоению профессиональных умений, третьи дополняют необходимые знания и умения определенными психологическими качествами, четвертые подчеркивают в содержании профессиональной компетентности педагога личностные свойства [8]. Поскольку до сих пор вопрос о компетентности специалиста вообще и, в частности, компетентности учителя не решен в науке однозначно, нам представляется необходимым рассмотреть это понятие в соотношении с понятием «профессионализм», так как нередко они взаимозаменяются и их границы четко не обозначены.

На сегодняшний день существует множество подходов к понятию «профессионализм». Некоторые ученые сопоставляют профессионализм с другими понятиями, так или иначе связанными с характеристикой способности человека выполнять работу: компетентность, мастерство, квалификация [9].

Ряд исследователей рассматривает профессионализм с точки зрения деятельности. Так, В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов основой профессионализма считают научно-теоретическую и практическую подготовку [3; 95,96]. В.Бондаревский под профессионализмом понимает «овладение в полной мере достижениями своей науки, смежными областями знаний, искусством их применения в своей практике» и противопоставляет ему понятие «дилетантизм» [10; 77]. 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 [11; 121]. Я.Турбовской рассматривает профессионализм как «органический сплав знаний и умений, гарантирующий получение требуемого результата, качественное и эффективное исполнение работы, сформированная готовность относиться к своему делу как к совокупности задач, каждая из которых конкретна, требует достижения результата» [12; 216]. В.Я.Синенко определяет профессионализм как результат процесса профессиональной подготовки, качество, свидетельствующее о высоком уровне владения умениями, необходимыми при выполнении какой-либо работы [13; 47]. Все приведенные выше определения выражают деятельностную сущность профессионализма, где совокупность знаний, умений и навыков необходима для успешной профессиональной деятельности.

Наша методологическая позиция строится на том, что указанные аспекты понятия «профессионализм» следует дополнить за счет связей профессионализма с нравственным становлением личности человека. На наш взгляд, настоящий профессионализм пронизан нравственным смыслом — пониманием долга, чувства ответственности, осознанием высокого социального назначения профессиональной деятельности, а успех дела, таким образом, — следствие высоких профессионально-нравственных качеств, являющихся выражением целостного облика личности. Назрела социальная потребность определять профессионализм как интегральное свойство личности, формирующееся в деятельности, обусловленное мерой реализации ее гражданской зрелости, ответственности, долга.

Очевидно, в рассмотрении понятия «профессионализм» наиболее объективным будет личностно-деятельностный подход, ибо только наличие обоих компонентов в структуре профессионализма обеспечивает ему некую целостность.

Единство профессионального и личностного развития специалиста легло в основу концепций ряда ученых, согласно которым развитие личности (ее интегральных характеристик) определяет и выбор профессии, и подготовку к ней. И вместе с тем сам этот выбор и развитие той или иной профессиональной деятельности определяют стратегию развития личности.

Таким образом, органичный сплав высокого уровня выполнения профессиональной деятельности с определенными личностными качествами и составляет профессионализм. Именно личностно-деятельностный подход присутствует в трудах ученых, рассматривающих профессионализм педагога. Так, В.Я.Синенко полагает, что профессионализм учителя представляет собой высокий уровень его психолого-педагогических и научно-предметных знаний и умений в сочетании с соответствующим культурно-нравственным обликом. И если при оценке знаний, умений и навыков ученый предлагает использовать ряд опосредованных и непосредственных критериев, то личностные качества учителя рассматриваются в их абсолютном значении [13; 45–51]. А.К.Маркова, выделяя целый ряд психологических критериев применительно к труду учителя, большинство которых характеризуют педагогическую деятельность (объективные, результативные, процессуальные, количественные, качественные и другие критерии), все же обращает внимание и на субъективные критерии в оценке профессионализма педагога — соответствие профессии требованиям человека, его мотивам, склонностям, личностное расположение к профессии, удовлетворенность трудом в ней, наличие устойчивой психолого-педагогической направленности, совокупности необходимых профессионально-психологических качеств личности [9; 56–58].

Н.В.Кузьмина и представители ее школы считают: так как в профессионально значимых педагогических умениях находят практическое применение и качества личности педагога, то профессионализм учителя составляют два взаимосвязанных компонента — профессионализм деятельности как качественная характеристика субъекта деятельности и профессионализм личности как совокупность личностных качеств педагога, способствующих или, напротив, препятствующих решению педагогических задач [8;66].

Таким образом, профессиональных знаний и умений, которые выступают основой любой профессиональной деятельности, общего развития и широкой эрудиции недостаточно для становления учителя-профессионала, поскольку именно для педагогической профессии решающее значение имеют нравственные качества личности (добродота, милосердие, отзывчивость, великодушие, любовь к людям и др.), которые и позволяют формировать личность учащегося. Понимание же педагогической компетентности мы связываем, прежде всего, с деятельностью учителя, с его способностью к выполнению определенных профессиональных действий, основу которых составляют необходимые профессиональные знания и умения, образующие «фундамент» профессионализма педагога. Что же касается личностных качеств учителя, то они наполняют внутренним смыслом педагогическую деятельность и необходимы для становления учителя-профессионала [14].

Итак, представляется бесспорным тот факт, что понятие «профессионализм» шире по своему значению понятия «компетентность», так как, помимо деятельностного аспекта, оно включает определенные характеристики личности специалиста, и поэтому педагогическая компетентность представляет собой лишь одну из сторон профессионализма педагога.

Мировое образовательное пространство сегодня объединяет системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному, т.е. целостному состоянию, поэтому следует говорить о современном мировом образовательном пространстве как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия: распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов; увеличение гуманитарной составляющей в целом и ориентированной на человека; стремление к демократической системе образования, т.е. доступность образования всему населению страны и преемственность его ступеней и уровней; повышенный интерес к одаренным детям и молодым людям, к особенностям раскрытия и развития их способностей, возможностей и потребностей.

Список литературы

1. Зиятдинова Ф.Н. Вехи Евразии. Вып. 2 // Парадоксы антропосферы: Науч.-филос. альманах / Авт.-сост. Э.А.Байков. — Уфа: ЕврАПИ; РИО РУНМЦ МО РБ, 2004. — 92 с.
2. Психология и педагогика: Учеб. пособие / Под ред. К.А.Абульхановой, Н.В.Васиной, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина. — М.: Совершенство, 1998. — 320 с.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. — М.: Школа-Пресс, 1998. — 512 с.
4. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 82–88.
5. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема // Известия Южного отделения Российской академии образования. Вып. 1. — Ростов н/Д., 1999. — С. 127–136.
6. Балицкая Н.З. Педагогическое образование за рубежом. Тесты на компетентность учителя // Педагогическое образование. — 1992. — Вып. 5. — С. 101–102.
7. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 72–75.
8. Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя // Советская педагогика. — 1982. — № 3. — С. 63–66.
9. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 55–63.
10. Бондаревский В. О педагогическом творчестве и опасности дилетантизма // Народное образование. — 1988. — № 6. — С. 76–80.
11. Шувалова В., Шиянова О. От неуверенности — к профессионализму // Народное образование. — 1995. — № 1. — С. 121–123.
12. Турбовской Я. Без профессионализма нет ответственности // Народное образование. — 1999. — № 10. — С. 215–222.
13. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. — 1999. — № 5. — С. 45–51.
14. Туктарова Р.И. Новые подходы к построению содержания компенсирующего образования: Учеб.-метод. пособие. — Уфа: Изд-во БИРО, 2001. — 356 с.