

О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова

**Психолого-педагогические условия развития профессиональной
компетентности современного педагога**

Новосибирск

2013

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Куйбышевский филиал
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Новосибирский государственный педагогический университет»

О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова

**Психолого-педагогические условия развития профессиональной
компетентности современного педагога**

Монография

Новосибирск

2013

УДК 371
ББК 74 Р

*Печатается в рамках реализации Программы стратегического развития
ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012-2016 гг., проект 2.3.1.*

Рецензенты:

Березина Тамара Ивановна, доктор педагогических наук, профессор,
проректор ФГБОУ ВПО «МПУ».

Филиппченкова Светлана Игоревна, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВПО «ТвТГУ»

Редактор:

Куруленок Андрей Александрович, кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и методики преподавания КФ
НГПУ

**Мезенцева О.И., Кузнецова Е.В. Психолого-педагогические условия
развития профессиональной компетентности современного педагога :**
монография / О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. – Новосибирск, 2013. – 158 с.

В монографии рассматриваются современные подходы к определению понятия профессиональной компетентности педагога. Наиболее подробно анализируются способы компетентностного развития педагога в условиях существующей системы повышения квалификации. В данной работе определены ключевые направления совершенствования содержания и технологий последиplomного образования, первостепенной задачей которого является подготовка инновационно-ориентированной, конкурентоспособной личности. Что, по мнению авторов, возможно через создание новой модели повышения квалификации, предусматривающей диагностику актуального развития профессиональной компетентности педагога, перспектив его развития, постоянный мониторинг этого развития, реализацию специально разработанной технологии формирования конструктивного взаимодействия и формирования индивидуальной «Я - концепции» педагога.

ISBN

ББК 74 Р

О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова, 2013г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	7
1.1. Понятие «Профессиональная компетентность» в современной психолого-педагогической науке.....	7
1.2. Система профессиональных компетентностей современного педагога в условиях современной системы образования.....	25
1.3. Профессиональная компетентность современного педагога как условие его конкурентоспособности на рынке труда	46
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	61
2.1. Психологические факторы развития профессиональной компетентности педагогов в системе образования.....	61
2.2. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога.....	99
2.3. Организация самостоятельной работы как средство развития профессиональной компетентности педагогов в контексте модульного обучения.....	119
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	147
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	149

ВВЕДЕНИЕ

Кардинальное реформирование российского общества, сопровождаемое радикальными изменениями во всех сферах жизни, требует обновления всех социальных институтов и систем, в том числе и образования. Система Российского образования на современном этапе развития претерпевает существенные изменения, связанные, прежде всего, со сменой образовательных парадигм, переходом со знаниевого уровня на компетентностный.

Реализация компетентностного подхода, в свою очередь, осуществляется посредством таких явлений как: введение федеральных государственных требований в дошкольное образование, новых стандартов в систему общего образования, а также начального, среднего и высшего профессионального образования, развитие региональных систем оценки качества образования и т.д.

Для реализации этого направления ставится задача обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования при реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Так как в современных условиях высок спрос на социально активную, творческую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию.

Как следствие, возрастают и профессиональные требования к исполнителю поставленных модернизацией задач - педагогу, а именно происходит смещение акцента с профессиональных знаний на уровень профессиональных компетентностей и субъектную позицию педагога в осуществлении профессиональной деятельности.

Нельзя не отметить и тот факт, что складывающаяся ситуация увеличивает сложность профессионально-педагогической деятельности учителя, связанная, прежде всего, с постоянным интеллектуальным и эмоциональным напряжением, преодолением психологических затруднений. Развитие современной образовательной практики обуславливает появление новых содержательных и процессуальных характеристик педагогической деятельности. Однако заданный темп введения новаций в образовательный

процесс далеко не всегда соответствует возможностям педагога в реальных условиях работы. Поскольку для выполнения поставленных задач педагог должен обладать достаточно высоким уровнем *профессиональной компетентности*.

Многие ученые рассматривают феномен профессиональной компетентности в своих работах. Но в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора профессиональных качеств, их формирования и оценки. Остается не вполне ясным, что означает человек как профессионал в педагогическом и психологическом отношении, как субъект профессиональной деятельности, чем отличается мастер своего дела от других людей? Каковы ведущие тенденции и механизмы развития профессиональной компетентности современного педагога?

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена недостаточной разработанностью психолого-педагогической теории развития профессиональной компетентности педагога как целенаправленного и управляемого процесса.

Цель исследования – выявить оптимальные психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога в процессе повышения квалификации.

В соответствии с целью определены следующие задачи исследования:

1. Рассмотреть понятие «Профессиональная компетентность» в современной психолого-педагогической науке.
2. Провести теоретический анализ системы профессиональных компетентностей современного педагога в условиях современной системы образования.
3. Выявить значимость профессиональной компетентности современного педагога в формировании его конкурентоспособности на рынке труда.
4. Определить психолого-педагогические детерминанты развития профессиональной компетентности педагогов в системе последиplomного образования.

5. Обосновать пути развития профессиональной компетентности современного педагога.

6. Рассмотреть специфику организации самостоятельной работы в качестве средства развития профессиональной компетентности педагогов в контексте модульного обучения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- подходы к пониманию сущности компетентности: функционально-деятельностный (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.); аксиологический (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, В.Г. Воронцова, Н.С. Розов и др.); личностно-деятельностный (М.Б. Есаулова, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.А. Морева, Г.Н. Прозументова, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская, Ю.И. Турчанинова и др.);
- концепции непрерывного образования взрослых (Е.П. Тонконогая, К.М. Левитан и др.);
- теории развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.В. Эльконин) и деятельностного подхода к общению (А.А. Вербицкий, В.С. Лазарев, Е.Н. Смирнов, А.А. Тюков, П.Г. Щедровицкий);
- психолого-педагогические концепции, раскрывающие «субъект-субъектные» и «субъект-объектные» отношения (А.Г. Асмолов, В.М. Кларин, Ю.В. Сенько, В.К. Тарасов, М.И. Шилова и др.).

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

1.1. Понятие «Профессиональная компетентность» в современной психолого-педагогической науке

Современный этап развития образования в России характеризуется активизацией процессов модернизации. Общий смысл, общее направление модернизации образования остается единым – системные и органичные изменения в образовании с целью приведения его в соответствие с требованиями современной жизни, создание культуры и механизмов постоянного обновления образования, его целенаправленной ориентации на актуальные и перспективные потребности личности, общества и государства, на запросы страны.

Сущность новых направлений развития российского образования определяет ряд ратифицированных правительством документов, способствующих вхождению страны в мировое образовательное пространство и стимулирующих интеграционные образовательные процессы.

Вхождение России в Болонский процесс (2003) обусловило неизбежность определенных обязательств, поскольку принятая еще в 1999 году декларация «Зона европейского высшего образования» провозгласила процесс сближения и гармонизации систем образования разных стран с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Болонская система определяет: необходимость двенадцатилетнего школьного образования; уровневое высшего образования (бакалавриат, магистратура, докторантура); академическую мобильность, т.е. возможность «перемещения» для студентов из одного вуза в другой с целью обмена опытом и получения знаний, которые могут быть недоступны в своем вузе; новые способы оценки знаний обучающихся и т.д. Кроме того, выделяется ответственность образования, которое должно измениться принципиально: отслеживать реалии, учитывать существующие рынки, определять и конструировать новую экономику.

Проблемы экономики и проблемы образования сегодня анализируются в неразрывной связи, технократические подходы и позиция сциентизма становятся нормативными, а экономика, основанная на знаниях и высоких технологиях, рассматривается правительством нашей страны в качестве главного результата функционирования всей системы образования.

Очевидно, что подобные изменения имеют высокую значимость как для школьного учителя, так и для вузовского преподавателя. Особенно это важно в системе профильного обучения, которое нацелено на относительно раннюю профориентацию школьников.

Сегодня можно отметить достаточное количество общих требований к педагогу как общеобразовательной, так и высшей школы, которые обуславливаются актуальными проблемами развития современного российского образования. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» включает следующие стратегические направления развития: новые образовательные стандарты, развитие учительского потенциала, развитие школьной инфраструктуры, школьной среды, обновление материально-технического состояния школы, поддержка талантливых и одаренных детей, сохранение здоровья обучающихся. При этом отмечается необходимость обновления подготовки педагогических кадров в связи с возможностью привлечения к педагогической работе специалистов, не имеющих педагогического образования, что влечет за собой совершенствование системы повышения квалификации и акцентирование на психолого-педагогической подготовке. Что касается обучения студентов, то здесь делается упор на увеличении практико-ориентированных знаний для формирования компетенций, востребованных на рынке труда.

Тем не менее, нельзя не заметить многочисленных противоречий, существующих между нормативно-правовыми основами регулирования образовательных процессов и педагогической практикой, включающей в себя опыт образовательной деятельности в реальных условиях конкретного учебного заведения. Даже если рассматривать процедуру реформирования

системы образования правомерной и необходимой, основополагающей целью которой является совершенствование уже сложившейся и нормально развивающейся системы, многие кардинальные задачи развития образования не удалось решить в рамках проводимой в последнее десятилетие модернизации.

Как справедливо отмечает В.И. Загвязинский, не решены проблемы доступности разных уровней образования от дошкольного до послевузовского [3]. Нарушены пропорции в распределении обучающихся по уровням профессионального образования. На трех выпускников вузов приходится только один выпускник с рабочей специальностью, да и тот преимущественно третьего или четвертого разряда. Только половина детей дошкольного возраста охвачена детскими учреждениями. Немало детей остается вне школы. Растет детская преступность, увеличивается число больных детей и инвалидов. В условиях криминализации общества, катастрофического снижения воспитательной роли семьи школа вынуждена взять на себя многие социальные функции, которые не реализуются сколько-нибудь убедительно другими ведомствами: социально-адаптивную, здоровьесберегающую, медико-реабилитационную, культуросберегающую и культуротворческую, а также функцию социальной защиты. Школа стала многофункциональным, многопрофильным учреждением, а образование превратилось из отрасли в широкую социальную сферу. Стоит подчеркнуть и особую миссию начального профессионального образования, имеющего преимущественно дело с подростками группы риска и призванного обеспечить их социализацию.

Понятно, что социальный институт, играющий такую важную, гуманную и ответственную роль, нуждается в сугубом внимании и поддержке со стороны государства и общественности. Однако этого не происходит. Финансирование образовательной системы остается скудным, статус учителя и вузовского педагога недопустимо низок. За относительно благополучными цифрами кадрового обеспечения (за счет работающих пенсионеров, совместителей, перегруженности педагогов), кроется кадровый кризис. Школа предельно

феминизирована, ослаб приток в педагогическую сферу талантливой молодежи. Даже выпускники педагогических вузов предпочитают работу в более престижных и высокооплачиваемых сферах.

В настоящее время вопрос «каким должен быть современный педагог?» является приоритетным для Министерства образования и науки, Российской академии образования, разработавших за последнее десятилетие три поколения стандартов педагогического образования. Ищут ответ на этот вопрос учреждения, занятые повышением квалификации, подготовкой и переподготовкой педагогических кадров, а также сами педагоги. Не сходит эта тема со страниц центральных и региональных журналов, профессионально обсуждается в научном и образовательном сообществе, так как любые изменения системы образования, так или иначе, замыкаются на конкретном исполнителе - педагоге. Именно педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. Однако заданный темп внедрения новаций в образовательный процесс далеко не всегда соответствует возможностям педагога в реальных условиях работы. Поскольку для выполнения поставленных задач педагог должен обладать достаточно высоким уровнем *профессиональной компетентности*.

Процесс развития профессиональной компетентности педагога в последнее десятилетие стал предметом пристального внимания как педагогической, так и психологической наук. Многие ученые рассматривают феномен профессиональной компетентности в своих работах (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, О.Г. Красношлыкова, О.А. Козырева, М.И. Лукьянова, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, Л.М. Никитина, В.И. Загвязинский, В.Н. Лебедев, Е.В. Андриенко, О.А. Булавенко, Е.Н. Бондаренко, В.А. Метаева, Н.Л. Солянкина, Э.М. Никитин, Н.В. Кузьмина, С.А. Дружилов, Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков и др.). Но в большинстве случаев исследователи ограничиваются изучением набора профессионально-важных качеств, их формирования и оценки. Остается не вполне ясным, что означает человек как профессионал в педагогическом и психологическом

отношении, как субъект профессиональной деятельности, чем отличается мастер своего дела от других людей.

Проблема определения профессиональной компетентности педагога стала объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками и т.д. Вопросы, касающиеся определения данного понятия, рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых.

В толковых словарях «компетентность» означает:

- «осведомленность, авторитетность» [79; 550];
- [лат. *competentia*] «полноправность» [12; 375];
- [лат. *competens* - подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий] «качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным» [32; 81].

В философских и психологических словарях толкование понятия «компетентность» отсутствует.

Как утверждает О.А. Булавенко, в традиционном понимании компетентность приобретает существенное оценочное значение, так как большинство профессиональных ассоциаций и органов лицензирования отстраняют от практической деятельности тех, чья некомпетентность доказана. Что касается компетентности при использовании таких навыков, которые можно выявить, применив те или иные критерии оценки выполнения операций, то ее можно определить с достаточной степенью уверенности. Когда же компетентность определяется в профессии, то ей сложно дать четкую характеристику.

Понятие «компетентность» весьма емкое, поскольку не определяет точной степени мастерства. Этот термин может использоваться для обозначения минимального, приемлемого, оптимального или высшего уровня квалификации. Однако не это обычно понимается под «компетентностью» [15].

Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности не вполне конкретизируют содержание понятия, что становится совершенно очевидным, рассматривая приведенные ниже убеждения как отдельных ученых, так и научных сообществ.

Дэниел Б. Хоган утверждает, что прогнозировать компетентность сложно. Он считает, что пока не установлена четкая связь между удостоверением квалификации и успешностью деятельности, трудно определить и компетентность, так как оценка компетентности должна определяться мерой пользы, приносимой профессионалом потребителю.

Джеральд Кучер также анализирует понятие компетентности и высказывает сомнения в том, что современные методы удостоверения квалификации способны разграничить минимальный и высший уровни компетентности. Согласно его утверждению, компетентность может варьироваться в зависимости от предлагаемой профессиональной услуги, в этом случае не лишена оснований мысль, что, возможно, было бы лучше рассматривать компетентность как состояние, а не как характерную черту [цитир. по 8].

Профессиональная компетентность рассматривается также как «способность к актуальному выполнению действительности», «состояние адекватного выполнения задачи», «углубленное знание» (G.K. Britell, R.M. Jueger, W.E. Blank) [цитир. по 13].

Американский исследователь Р. Мейерс под компетентностью подразумевает не только соответствие определенным деятельностным критериям, но и демонстрацию выполнения поведенческих задач на производстве. Таким образом, в данную дефиницию включается деятельностный компонент, что расширяет границы ее применения [цит. по 85].

Американские же ученые в целом характеризуют компетентную личность с позиций развития способностей, мотивов, отношений, убеждений, ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и

взаимодействия с миром, а также приобретения знаний основ наук; умений, с ними связанных; навыков, требующихся для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной деятельности, межличностного общения. Таким образом, компетентность рассматривается как общая характеристика личности.

Идеи немецких ученых перекликаются с концепцией интегрированного развития компетентности. Они предлагают переориентировать подход к человеку с позиций философии целостности.

В качестве образовательно-воспитательных целей концепция целостной школы предусматривает подготовку к открытому, целостному миру, формирование интеллигентного и ответственного отношения каждого к самому себе, окружающим людям и природе, позитивное социальное поведение. Деятельность новой школы по решению задач, связанных с формированием целостной личности, может быть успешной, только если будет вестись в соответствии с природной полнотой жизни в ее разнообразии и единстве, в согласии с законами природы. В качестве основных объектов педагогического воздействия школы авторы рассматривают: личность ребенка, знания, умения, деятельность и социальное окружение.

Французские ученые рассматривают пять полей компетентности учителя. Эти воззрения получили развитие в концепциях высшего педагогического образования Франции, где реализуются многообразные подходы к вопросу о педагогических компетенциях учителя. Профессиональные компетенции будущего учителя французские исследователи соотносят с тремя областями: знаниями своей учебной дисциплины; управлением учением; знаниями образовательной системы и ее окружения.

Превалирующей моделью профессионализма, которой придерживаются в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку учителей, становится модель учителя-профессионала, рефлексивного практика. В этом контексте выделяются четыре типа компетенций:

- учитель-магистр, обладающий риторическими компетенциями и не нуждающийся в специальной подготовке;
- учитель-техник, чья подготовка опиралась на практику опытного учителя и являлась по существу имитацией его деятельности;
- учитель-инженер, технолог;
- учитель-профессионал, рефлексивный практик, способный анализировать свою практическую деятельность, разрешать проблемы, определять стратегии. Его профессиональная подготовка ведется как практиками, так и исследователями и имеет целью сформировать способности анализа практической деятельности и метапознания.

Современные французские исследователи полагают, что компетенция - это совокупность возможных поступков (эмоциональных, познавательных и психомоторных), позволяющих индивиду осуществлять сложный вид деятельности. Компетенция может быть подразделена на субкомпетенции, а затем на микрокомпетенции или на специфические компетенции. Основные цели обучения часто описывают общую компетенцию, например: быть способным изложить план обучения.

Таким образом, понятие «педагогическая компетенция» рассматривается как синтез знаний, педагогических умений и профессиональных способностей, адекватных определенному типу ситуаций или ситуативных задач, обуславливающих успех деятельности. Французские ученые используют также и понятие минимальной компетенции. Минимальная компетенция определяется как особый уровень знаний и умений, рассматриваемый в качестве приемлемого в зависимости от одного или нескольких критериев. Она меняется в зависимости от того, идет ли речь, например, о том, чтобы уметь рисовать или знать буквы алфавита. Требовать приобретения одинаковых минимальных компетенций для всей группы одного возраста, не учитывая разницу в склонностях, социальном контексте и окружении, нереально.

Что же касается профессиональной подготовки учителей, то определение ее содержания и организации требуют анализа своего рода пяти полей компетенций.

Во-первых, это компетенции, связанные с жизнью класса, руководством организацией учебного времени, устройством и использованием учебного пространства, выбором видов учебной деятельности, эксплуатацией различных средств обучения, регулированием атмосферы в классе.

Во-вторых, это компетенции, связанные с отношением к учащимся и к их особенностям; позволяющие решать задачи, предполагающие общение, знание и умение исследовать типы трудностей учения и оказывать учащимся возможную помощь; подразумевающие знание и исследование стилей учения; позволяющие осуществлять дифференциацию обучения и оказывать учащимся поддержку; обеспечивать персонализацию и индивидуализацию различных целей и видов деятельности; практиковать позитивное и благотворное оценивание, позволяющее эффективно помочь каждому.

В-третьих, это компетенции, связанные с преподаваемыми дисциплинами и требующие адекватных научных знаний, способности интегрировать их в учебном процессе на основе знаний, уже имеющихся у учащихся, умения планировать содержание обучения с учетом междисциплинарных связей, глубокого понимания типовых учебных программ, утвержденных органами управления образования, и их реализации в контексте потребностей учащихся.

В-четвертых, компетенции, продиктованные ролью учителя в обществе, зависящие от характера его взаимодействия с окружающей социальной средой.

В-пятых, компетенции, присущие личности учителя и являющиеся наиболее важными для педагогического процесса. Это умение быть и умение стать обучающим, анализирующим свои действия и свои приемы. Считается, что такие аспекты педагогической профессии, как поиск смысла, освоение новых педагогических стратегий, испытание различных новых техник и методов обучения, заслуживают внимания, но настоящим подтверждением компетенции

учителя служит тот факт, что он постоянно задает себе вопросы и принимает ясные решения на основе анализа происшедших накануне событий.

В Великобритании к началу XXI века утвердились две модели профессионально-личностного развития учителя в системе непрерывного образования: модель профессиональной компетентности (модель социального спроса) и модель практических умений и навыков.

Модель профессиональной компетентности демонстрирует механистический взгляд на роль учителя в британской системе образования, отображая наиболее общие требования к учителям школ, выдвигаемые правительственными кругами и официальными органами инспекции качества педагогического образования. И хотя приверженцами этой концепции природа понятия «компетентность» не была до конца изучена и объяснена, концепция была в срочном порядке внедрена в процесс подготовки учителей. В качестве основы профессиональной компетентности учителя в рамках данной модели рассматриваются умелые (продуктивные) действия, которые формируются на базе всестороннего анализа выполнения задания и производны от предложенного педагогу образца действий, который и задает алгоритм точного исполнения задачи. Кроме того, эта модель предполагает конструирование правильного способа выполнения действий, который почти не принимает в расчет любые изменения в складывающейся ситуации, а также возможности, потребности и цели исполнителя-педагога.

В основу другой модели профессионально-педагогического развития учителя - модели практических умений и навыков, предложенной Дж. Элиотом, - легли идеи об учителе-исследователе, поисковой деятельности (В. Карр и С. Кеммис), размышляющем педагоге и эмпирическом обучении (Дж. Колье). Данную модель детерминирует практический опыт, определяющий этапы развития в процессе перехода от положения новичка к статусу эксперта. Принцип, лежащий в основе этого качественного перехода, заключается в ситуативном понимании, которое подразумевает построение деятельности индивида на базе интерпретаций определенных ситуаций, рассматриваемых как

целое, и осознание того, что каждая конкретная педагогическая ситуация не может быть усовершенствована без улучшения самих этих интерпретаций.

Модель практических умений и навыков считается в Великобритании одной из самых актуальных. Последние годы отмечены появлением ряда работ по общей теории профессионального педагогического образования, поиском оптимальной модели профессионально-педагогической подготовки учительских кадров [цит. по 7].

На фоне приведенных высказываний западных коллег, определения «профессиональной компетентности» отечественных ученых выглядят более четкими, структурированными, содержательными.

Проведенный анализ литературы по изучаемому вопросу позволил сделать несколько выводов.

Во-первых, при существующих различиях в определении компетентностей/компетенций практически все исследователи отмечают деятельностьную, актуальную сущность компетентности, подчеркивая, что в отличие от знаниевой характеристики, то есть характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как».

Во-вторых, большинство исследователей отмечают личностную (мотивационную, аксиологическую, эмоционально-волевою) характеристику профессиональной компетентности.

В-третьих, анализ трактовок профессионально-педагогической компетентности, представленных в исследованиях по педагогике, позволяет говорить об определении компетентности через систему имеющихся у специалиста компонентов, позволяющих ему профессионально выполнять педагогическую деятельность.

Так, ряд российских авторов рассматривают профессиональную компетентность как интегративный личностный ресурс, имеющий характерную и достаточно сложную структуру, другие - как элемент или составную часть культуры специалиста, способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности

обучающегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется, третьи – как меру соответствия понимания, знаний, умений специалиста реальному уровню сложности выполняемых им задач и решаемых проблем, четвертые – как единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности (В. Байденко, А. Андреев, Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, Н.В. Кузьмина и др.).

Общим для всех определений является то, что термин «компетентность» употребляется для выражения высокого уровня профессионализма специалиста. Понятие «профессиональная компетентность» наиболее близко соотносится с понятием «педагогический профессионализм». А.В. Коваленко, И.В. Сыромятников считают, что соотношение этих понятий очень часто анализируются по линиям, в которых преобладает либо противопоставление, либо функционально-семантическое взаимодополнение или поглощение одного понятия другим [28].

Следует также различать психологический смысл понятий «компетентность» и «квалификация». Присвоение *квалификации* специалисту требует от него *не опыта* в этой профессии, а соответствия приобретенных в процессе обучения знаний и умений *образовательному стандарту*. Квалификация – это степень и вид профессиональной обученности (подготовленности), позволяющий специалисту выполнять работу на определенном уровне. Специалист приобретает квалификацию *прежде*, чем начнет складываться соответствующий *профессиональный опыт*.

М.М. Шалашова в своих работах приходит к выводу, что на сегодняшний день феномен профессиональной компетентности не является стабильно определяемым. Компетентность рассматривают как профессиональную грамотность, степень квалификации специалиста, как уровень развития личности и культуры человека. Отсутствие единого подхода, в свою очередь, приводит к неоднозначному толкованию и создает трудности в классификации. Компетентность имеет практико-ориентированную направленность и

проявляется через призму личностных особенностей только в процессе деятельности [85].

В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, С.А. Дружилов солидарны в том, что профессиональная компетентность является необходимой составляющей, главной характеристикой и показателем профессионализма педагога [75].

Особый интерес вызывает определение компетентности, приведенное в проекте профессионального стандарта педагогической деятельности, разработанного в соответствии с федеральной целевой программой развития образования на 2006-2010годы. По мнению авторов проекта (Я.И. Кузьмина, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова), «компетентность – новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [40; 21].

В тоже время большинство отечественных авторов (Ю.В. Варданян, Л.М. Митина, Э.М. Никитин, А.И. Савенков, Е.П. Тонконогая, Е.Н. Шиянов, Т.А. Царегородцева и др.) придерживаются интегративного подхода, понимая под профессиональной компетентностью характеристику, синтезирующую профессиональные и личностные качества педагога, отражающие уровень знаний, умений, опыт, необходимые для решения профессиональных задач, выполнения профессиональных педагогических функций в соответствии с принятыми в социуме в настоящий момент нормами и стандартами.

Именно это определение является наиболее полным и исчерпывающим, имеющим прямое отношение к сегодняшней действительности. К нему мы и будем апеллировать в ходе проводимого исследования.

Изучая работы как отечественных, так и западных ученых в исследуемой области, нельзя не заметить существующей корреляционной зависимости между понятиями «профессиональная компетентность» и «компетенция».

В словарях и научной литературе само понятие «компетенция» трактуется по-разному:

- [латин. *competentia*] «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом» [79; 550];
- «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [12; 282];
- [от лат. *compeo* – добиваюсь; соответствую, подхожу], 1. круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2. знания, опыт в той или иной области [60;79];

По мнению некоторых исследователей, профессиональная компетентность интегрирует в себе целый комплекс компетенций – аспектов профессиональной деятельности, от которых непосредственно зависит конечный результат и по которым судят о компетентности педагога в целом.

Некоторые авторы в психолого-педагогической литературе не разводят понятия «компетентность» и «компетенция».

М.М. Шалашова считает, что широко используемые в современной педагогической литературе понятия «компетентность» и «компетенция» являются взаимодополняющими и существуют самостоятельно, но их отличительные признаки не обозначены четко, что приводит иногда к рассмотрению их как синонимичных [85].

Как отмечает А. В. Хуторской, компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетенция - совокупность качеств личности, а также профессиональных знаний, умений и навыков [64].

Согласно точке зрения В.А. Метаевой, понятия «компетентность» и «компетенция» являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными: компетентный человек, не обладающий правомочиями (компетенцией), не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать [50].

Схожее определение приводит А.С. Белкин, характеризующий «компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет» [5].

Авторы проекта профессионального стандарта педагогической деятельности считают, что «компетенции – опредмеченные в деятельности компетентности работника; круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав». Таким образом, компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Причем компетентность не противостоит знаниям, умениям, способностям и личностным качествам. При определенных условиях знания, умения, способности и личностные качества могут рассматриваться с позиций профессиональной компетентности.

Аналогичный подход демонстрирует в своих работах В.Н. Введенский, понимая под компетенцией совокупность конкретных функциональных характеристик той или иной профессии, то есть сферу приложения знаний, умений и навыков специалиста. Тогда как «компетентность» - это обладание интериоризованной системой, совокупностью знаний [11].

Подобное разнообразие приведенных выше определений является доказательством того, что существующая проблема дефиниций сводится к их множеству и отсутствию общепринятой дефиниции.

Рассмотрев понятия «профессиональная компетентность» и «компетенция», обратимся к содержанию профессиональной деятельности современного педагога.

Совершенно очевиден тот факт, что современные условия функционирования системы образования, проводимые реформы его структурной и содержательной стороны увеличивают сложность профессиональной деятельности педагога, связанную с интеллектуальным и эмоциональным напряжением, преодолением психологических затруднений. Кроме того, развитие современной образовательной практики обуславливает появление новых содержательных и процессуальных характеристик

педагогической деятельности. В связи с этим в реализации актуальных задач и современных аспектов профессиональной деятельности многие педагоги сталкиваются с проблемой, которая заключается в недостаточном владении *актуальными и ключевыми профессиональными компетентностями*, в том виде как их в настоящее время все чаще начинают трактовать. Как следствие, педагог испытывает кризис профессиональной компетентности.

Согласно последним исследованиям в данной области, основными причинами кризиса профессиональной компетентности педагогов учреждений общего образования, системы среднего и высшего профессионального образования, являются:

- несоответствие между быстрыми изменениями общественного сознания, сменой ценностей, приоритетов общественного развития и инерционностью профессионального сознания педагогов, ориентирования их в своем большинстве на традиционные ценности и установки, что, в свою очередь, ведет к неприятию профессиональной конкуренции, личной ответственности и ригидности мышления (педагогический консерватизм как профессиональная деформация);
- отсутствие у большинства педагогов представлений о лучших образцах мирового педагогического опыта, об использовании в практике достижений мирового педагогического сообщества;
- высокая инерционность традиционной системы педагогического образования, а также системы дополнительного профессионального образования;
- недооценка значимости и ценности массовой воспитательной работы в образовательных учреждениях;
- социальные противоречия между положением педагога в современном российском обществе и запросом к результатам его деятельности, перечнем функциональных профессиональных обязанностей в традиционной школе и требованиями, предъявляемыми к личности педагога, реализующего инновационные педагогические подходы,

желанием педагога в реализации творческого потенциала и условиями организации традиционного учебно-воспитательного процесса.

Все это ведет к «внутренней разорванности» сознания педагога, нарастанию психологического дискомфорта, тревоги, растерянности педагога в ситуации профессионального и личностного самоопределения, возрастает риск возникновения личностно-профессиональных деформаций педагога, таких как: повышенная тревожность, фрустрированность, напряженность, раздражительность, высокий фактор агрессии, сухость, внутренняя неуверенность, снижение внепрофессиональной активности, отсутствие склонности к сопереживанию, низкая коммуникабельность, тенденция к демонстративным проявлениям, закреплённость ролевой маски, конфликтность, запелляционность и т.д.

Как утверждает Н.Б. Москвина, почти каждая из приведенных характеристик представляет один из возможных вариантов развития профессионально важных качеств современного педагога. Иными словами, гипертрофированное развитие важных качеств превращает их в собственную противоположность, снижая эффективность педагогического труда, затрудняя жизнедеятельность учителя. Следует отметить, что возникновение и закрепление деформаций имеет вероятностный характер, т.е. является одним из возможных векторов развития педагога [58].

В современных научных исследованиях все же мало изучено деформирующее влияние педагогической деятельности на личность специалиста. Не определены акценты, которые необходимо расставлять при предъявлении будущим педагогам модели деятельности и образа профессионала, позволяющие сохранять их позитивный характер и в то же время предупреждать об опасности, риске возникновения и закрепления деформаций.

Необходимость преодоления подобных трудностей обуславливает необходимость исследования процессов и механизмов развития определенных (требуемых) компетентностей у педагогов для обеспечения их продуктивной

педагогической деятельности, повседневной жизнедеятельности, а также адаптации в современном обществе.

Проблема развития профессиональной компетентности решается исследователями, исходя из общепедагогических представлений о развитии как процессе становления человека в его социальном проявлении под воздействием различных факторов: экономических, социальных, аксиологических, психологических, педагогических и др., результатом которого является достижение уровня профессиональной зрелости, устойчивость базовых профессионально-личностных качеств. Важно отметить, что процесс развития не противопоставляется процессам творчества, активизации и стимулирования осмысленного учения, самообразования и саморазвития.

Развитие профессиональной компетентности зависит от различных свойств личности, причем основными ее источниками являются обучение и субъективный опыт. Развитие компетентности – процесс, продолжающийся на протяжении всего профессионального пути, поэтому одной из характеристик профессиональной компетентности является ее постоянный динамизм и незавершенность. Это также процесс воздействия, предполагающий некий стандарт, на который ориентируется субъект воздействия, это управляемый процесс становления профессионализма, то есть это образование и самообразование специалиста. Если педагогические вузы на данном этапе развития системы образования несут ответственность за освоение уже исторически сложившихся, устоявшихся профессиональных знаний и умений, то учреждения дополнительного профессионального образования – за освоение актуальных и инновационных профессиональных компетенций.

Многие исследователи фиксируют сложный интегративный характер профессиональной компетентности, как в его определении, так и в развитии и оценке.

Компетентность имеет конкретно-исторический характер, динамична и может служить показателем уровня квалификации. Сочетание таких характеристик специалиста, как его квалификация и компетентность позволяет

определить динамику его личностно-профессионального продвижения. В соответствии с этим формировать и развивать компетентность можно только при наличии соответствующих знаний, умений, навыков, сформированности внутреннего мира личности, установок, мотивов деятельности, ценностных представлений о самом себе, своих профессиональных качествах, результатах собственной деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что профессиональная компетентность не является статичной, это не набор неких «застывших» компетенций. Она как динамичная система обнаруживает тенденцию к развитию, которое не исчерпывается схемой «больше - меньше», а характеризуется в первую очередь наличием качественных новообразований. В качестве таковых могут быть взяты условно обозначенные уровни сформированности профессиональной компетентности:

1. *Бессознательная некомпетентность* – у человека нет необходимых знаний, умений, навыков, и он не знает об их отсутствии или вообще о требованиях к таковым для успешной деятельности. Эта стадия характеризуется следующей профессиональной самооценкой: «Я не знаю, что я не знаю». Когда человек осознает недостаток знаний, умений, навыков, необходимых для данной деятельности, он переходит на вторую стадию.

2. *Сознательная некомпетентность* – человек осознает, что ему не хватает профессиональных знаний, умений, навыков. Здесь возможны два исхода:

а). конструктивный (как форма проявления личностной и профессиональной активности);

б). деструктивный (форма социальной пассивности).

Конструктивный путь означает, что осознание субъектом своей профессиональной некомпетентности способствует повышению его мотивации на приобретение недостающих профессиональных знаний, умений, навыков. Деструктивный исход может приводить к возникновению чувства неуверенности в своих силах, психологического дискомфорта, повышенной

тревожности и др., которые мешают дальнейшему профессиональному обучению. Для второй стадии характерна следующая профессиональная рефлексия субъекта: «Я знаю, что я не знаю».

3. *Сознательная компетентность* – человек знает, что входит в структуру и составляет содержание его профессиональных знаний, умений и навыков и может их эффективно применять. Для третьей стадии характерна профессиональная самооценка субъекта в следующей форме «Я знаю, что я знаю».

4. *Бессознательная компетентность* – профессиональные навыки полностью интегрированы, встроены в поведение; профессионализм является частью личности. Бессознательная компетентность характеризует уровень мастерства. Однако именно для этой стадии велика опасность профессиональной деформации [13].

Переход с одного уровня компетентности на другой связан с проблемой профессионального и личностного самоопределения педагога. Другими словами: переход на более высокую ступень невозможен без осознания того, в чем ты еще некомпетентен.

В свою очередь формирование или развитие любой конкретной компетентности следует рассматривать как неотъемлемую часть общего процесса становления профессиональной компетентности педагога, где целенаправленное изменение внутренней структуры профессионально-педагогической компетентности и внешних форм ее проявления приводит к возникновению новых качественных состояний, основой которых выступает диалектическое единство возможного и действительного, а также как саморегулирующийся процесс, то есть внутренне необходимое движение, «самодвижение» педагога от наличного уровня профессиональной компетентности до более высокого в соответствии с этапами данного процесса. Учитывая, что профессионально-педагогическая компетентность не развивается сама по себе, а требует специально организованной деятельности, необходимо решить задачу построения модели данного процесса, разработки

механизмов и алгоритмов ее функционирования, средств и способов организации и учебно-методического обеспечения. Внешним по отношению к этому процессу может быть создание, функционирование и развитие своеобразных *образовательных сред* *выращивания компетентного преподавателя*.

Подобной средой является система повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, так как ее первостепенной задачей является разработка и реализация эффективных форм повышения профессиональной компетентности педагога.

В соответствии с этим, был изучен опыт отечественных и зарубежных подходов и технологий организации обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования, обнаруживший много общего: отсутствие стандарта профессиональной квалификации, необходимость изменения, обновления содержания образования, совершенствования технологий, организационных форм и методов обучения взрослых, решения проблем и противоречий в мотивации педагога к изменению уровня профессиональной компетентности и др.

Справедливости ради следует отметить активизацию в последние годы работы кафедр институтов повышения квалификации по поиску и внедрению новых методов (создание портфолио, методического портфеля – методической копилки педагога, индивидуальной образовательной программы педагога, разработка педагогом программы по усвоению передового педагогического опыта и т.д.) и форм организации обучения (мастер-классы, кейс-классы, реализация накопительной системы повышения квалификации, семинары по обмену опытом, создание виртуальных методических кабинетов как формы сетевого взаимодействия пользователей ресурса, круглые столы, видео-конференции, выездные занятия, стажировки, консультации, проектные, реферативные и другие учебные работы, включая дистантное (телекоммуникационное) обучение и т.д.). Не смотря на это, реализуемые сегодня дополнительные профессиональные образовательные программы

характеризуются традиционной спецификой, а новые технологии обучения не находятся в единой программно-целевой связи, затрудняя целостное, последовательное решение задач эффективного развития профессиональной компетентности педагога.

Необходимо отметить, что существующая система повышения квалификации работников образования при всех прогрессивных изменениях в ней все еще остается недостаточно эффективной: теория и практика повышения квалификации педагога не ориентирована на достижение и развитие его профессиональной компетентности; наличный уровень профессионализма, потенциал личности педагога не всегда учитывается в образовательном процессе; технологическое обеспечение привержено в основном традиционным формам, методам обучения; психолого-акмеологическое сопровождение проявляется скорее на интуитивном уровне, бессистемно; компетентностный, субъектный подходы не имеют практики должного применения, не учитываются факторы и условия, способствующие достижению профессионализма; в целом, отсутствует научно-обоснованная и практико-ориентированная модель повышения квалификации работающего педагога, а также единая система (инструментария сбора, обработки и анализа информации) мониторинга содержания, эффективности курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки различных категорий работников образования; недостаточно четко функционирует механизм научно-методической поддержки педагогов; отсутствуют технологические схемы и организационные модели функционирования системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов в форме дистанционного обучения с учетом их разнообразных и разноуровневых потребностей в дополнительном образовании.

Как отмечает Л.В. Абдалина, многоцелевой характер процесса повышения квалификации педагогов и соответствующие ему задачи:

- обогащение профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций;

- формирование позитивной установки на инновационную деятельность и мотивирование профессионального роста и карьеры;
- психологическую перестройку, обновление профессиональных ценностей;
- обеспечение формирования субъектной позиции и социально-профессионального самосохранения педагога;
- развитие способности саморегуляции эмоционально-аффективной сферы;
- освоение механизмов и алгоритмов саморазвития и самореализации;
- преодоление психологических барьеров профессионального развития и профессиональных деструкций (кризисов, деформаций, стагнации);

необходимо предполагает учет наличного уровня профессиональной компетентности педагога и его потенциала, ориентацию на конечный результат повышения квалификации, выявление и учет факторов и условий, способствующих развитию профессиональной компетентности, реализацию адекватного психолого-акмеологического, технологического обеспечения этого процесса [1].

Таким образом, специальная работа системы дополнительного профессионального образования, включающая диагностику актуального развития профессиональной компетентности педагога, перспектив его развития, постоянный мониторинг этого развития, реализацию специально разработанной технологии формирования конструктивного взаимодействия и формирования индивидуальной «Я - концепции» педагога и др., будет определенно способствовать достижению «профессионального акме» педагога.

Учитывая вышесказанное, становится очевидной необходимость дальнейшего преобразования системы повышения квалификации, которое позволит разрешить назревшие проблемы, преодолеть трудности, закрепить успехи. Важно, чтобы оно не имело разрушительных последствий, а было бы созидательным и продуктивным.

1.2. Система профессиональных компетентностей современного педагога в условиях современной системы образования

С целью создания единой теоретико-методологической основы для развития профессиональной компетентности педагога необходимо более подробно рассмотреть ее сущностные характеристики, а также систему профессиональных компетентностей современного педагога.

При определении понятия «компетентность» мы уделили внимание степени овладения педагогом нужными умениями и навыками, опыту ведения профессиональной деятельности.

Понятие «компетентность» весьма емкое, поскольку не определяет точной степени мастерства. Этот термин может использоваться для обозначения минимального, приемлемого, оптимального или высшего уровня квалификации педагога. Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством.

Профессионально компетентным можно назвать педагога, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании обучающихся.

Большинство исследователей к сущностным характеристикам компетентности относят:

- углубленное знание предмета;
- постоянное обновление знаний для успешного решения профессиональных задач;
- «представленность» содержательного и процессуального компонентов.

В отличие от традиционных характеристик профессионализма — знаний, умений и навыков — в понятии «компетентность» подчеркиваются такие качества, как:

- интегративный и творческий характер;
- высокая эффективность результата;
- практико-ориентированная направленность образования;
- соотнесение критерия с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- формирование мотивации самосовершенствования;
- академическая и трудовая мобильность.

Кроме того, компетентность не сводится лишь к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она характеризует интегрированные качества педагога [85].

В своей концепции Дж. Равен определяет также ведущие *компоненты профессиональной компетентности*, он называет около сорока характеристик и способностей человека, которые помогают ему достигать лично значимых целей (среди них такие, как вовлечение эмоций в процесс деятельности, готовность и способность обучаться самостоятельно, умение работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство, использовать инновации для достижения целей, способность разрешать конфликты и смягчать разногласия, терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих и т.д.). Дж. Равен отмечает, что их набор меняется в зависимости от характера профессиональной деятельности, установок организации, индивидуально-личностных особенностей работников. Все указанные качества отличаются их рефлексивной природой, доминированием личного потенциала над предметным или узкопрофессиональным содержанием.

Особое внимание отечественные исследователи уделяют коммуникативной компетентности. Согласно высказываниям Т.П. Скрипкиной, Е.А. Тутовой, в основе всей профессиональной компетентности педагога лежит педагогическое общение и от того, насколько компетентно он будет его строить как инициатор этого общения и зависит эффективность его педагогического труда. Изучая проблему педагогического общения и педагогического взаимодействия

педагога, авторы выделяют критерии коммуникативной компетентности педагога. Эти критерии взаимосвязаны с системой доверительных отношений педагога. На основе выявленных взаимосвязей построена эмпирическая модель коммуникативной компетентности, в основе которой лежит уровень выраженности доверия к себе и уровень выраженности доверия к другим у учителей. Анализируя приведенную модель становится совершенно очевидным тот факт, что своеобразие коммуникативного поведения учителя зависит от особенностей деформированности доверительных отношений у того или иного педагога, и именно эту особенность, по мнению авторов, необходимо корректировать с целью повышения профессионально-коммуникативной компетентности педагогов [74].

Современные исследования, посвященные профессиональной компетентности, все чаще апеллируют к феномену рефлексии, вводя понятие *рефлексивная компетентность*.

Профессиональная рефлексия занимает особое место в формировании и развитии профессионализма педагога. Имея непосредственное отношение к профессиональной деятельности педагога, под рефлексией принято понимать процесс преобразования стереотипов опыта, внутренние условия выхода в инновационную (порождение новых идей, построение нового опыта) практику.

Профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями. Она помогает педагогу сформулировать получаемые результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

В.А. Метаева отмечает, что развитие рефлексии необходимо начинать с самого начала профессиональной деятельности, так как по отношению ко всем другим компонентам профессиональной компетентности рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало. Степень ее сформированности проявляется в том, насколько педагог оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все иные

компоненты профессиональной компетентности для эффективной реализации профессиональной деятельности.

В.А. Метаева рассматривает *рефлексивную компетентность* как одну из ведущих компетентностей.

В ряде работ российских ученых профессиональная компетентность раскрывается через понятия «способности» и «умения». Так, в классификации Ю.И. Калиновского особого внимания заслуживает компетентность, названная *исследовательской* и включающая:

а). рефлексивную способность к обнаружению и постановке проблем, способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации;

б). умения рефлексировать: основания собственной деятельности (ценностные, мировоззренческие, профессионально-позиционные); средства, используемые в индивидуальной, групповой и коллективной деятельности и их адекватность складывающейся ситуации и выдвигаемой цели; затруднения в деятельности как отсутствие или неадекватность используемых средств; соотносить замысел и реализацию; выделять основные тенденции и процессы в исследуемой ситуации; выделять скрытые и явные причины сложившейся ситуации; прогнозировать на основе экстраполяции будущее положение дел; различать уровень профессионального сознания и уровень актуализации личностного начала; осуществлять проспективную визуализацию имеющихся и складывающихся возможностей; проектировать то, что необходимо достичь в будущем и конкретном коллективе.

Наиболее ярко рефлексия представлена именно в педагогической деятельности, в особенности, если педагог работает в условиях инноваций, когда личностное развитие обучающегося становится доминирующей ценностью, что имеет непосредственное отношение к нынешнему положению дел в системе образования.

На основании сказанного можно сделать вывод об особой актуальности рефлексивной компетентности в описании образа современного педагога,

который нацелен на перспективность в работе, открыт к динамическому обогащению новыми знаниями, уверен в себе и способен достигать профессионально значимых результатов.

Конкретизировать подобную характеристику профессиональной компетентности современного педагога помогают модели профессионально значимых качеств личности.

Именно в акмеологии сформировалось понятие рефлексивной компетентности, которая рассматривается с методологических оснований (О.С. Анисимов) и с позиций рефлексивной психологии (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) как *метакомпетентность*, за счет знания и владения механизмом рефлексии способствующая адекватному развитию всех других видов профессиональной компетентности [50].

В рефлексивной психологии рефлексивная компетентность представлена как сложное образование, состоящее из различных видов рефлексии: кооперативной, построенной на знании ролевой структуры и позиционной организации коллективного взаимодействия; коммуникативной, основанной на представлениях во внутреннем мире другого человека и причинах его поступков; личностной, в основе которой лежат поступки, поведение и образы собственного «Я»; интеллектуальной, которая оперирует знаниями об объекте и способах действия с ним. Рефлексивная компетентность, по определению С.Ю. Степанова, это «профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает развитие и саморазвитие, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности» [77].

Это определение указывает на прямую связь рефлексивной компетентности с достижениями высших результатов в личностном и профессиональном развитии, то есть на ее акмеологический характер.

Наиболее эффективное развитие рефлексивной компетентности достигается при использовании рефлексивных методик обучения и создания

акмеологических условий в системе повышения квалификации, а именно: наличие одного проблемного поля, соотнесение его с актуализируемым профессиональным опытом участников, снятие межличностных барьеров при организации коллективной мыследеятельности, организация рефлексивной среды. Кроме этого, требуется личностная включенность участников рефлексивных практикумов в процесс мышления и деятельности, что существенно повышает эффективность обучения. В результате, кроме увеличения доли предметной профессиональной компетентности, выраженной в объеме конкретных знаний и навыков в области своей профессии, достигается развитие навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащение профессионального и личностного опыта – того, что способствует достижению высоких результатов в деятельности.

Акмеологическое значение рефлексивной компетентности для профессионала состоит еще и в том, что способность к рефлексии и знание ее механизмов позволяет формировать собственные ценности и принципы, определять стратегию собственного развития, побуждает к постоянному саморазвитию и творческому отношению к профессиональной деятельности. Рефлексивная компетентность – акмеологический феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности.

Необходимо также отметить, что профессиональная компетентность как многофакторное явление включает в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

В научной литературе существует множество различных авторских позиций по поводу структуры профессиональной компетентности педагога.

Согласно точке зрения Г.М. Коджаспировой, профессиональная компетентность педагога включает в себя группы педагогических умений,

которыми должен обладать педагог. Так, Г.М. Коджаспирова выделяет десять групп умений [29].

Однако такой подход не представляется нам целесообразным, так как профессиональная компетентность не должна сужаться только до умения.

Наряду с описаниями отдельных видов компетентностей, ведущими отечественными учеными разработаны модели профессиональной компетентности современного педагога.

По мнению Н.В. Кузьминой, существуют:

- **Специальная** компетентность – глубокие знания, квалификация и опыт деятельности в области преподаваемого предмета;
- **Методическая** компетентность в области способов формирования знаний, умений обучающихся – владение различными методами обучения, знание психологических механизмов усвоения;
- **Психолого-педагогическая** (или **социально-психологическая**) компетентность – владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу, знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения;
- **Дифференциально-психологическая** компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых – умение выявлять личностные особенности, установки и направленность обучаемых, определять и учитывать эмоциональное состояние людей, умение грамотно строить взаимоотношения с руководителями, коллегами, обучающимися;
- **Аутопсихологическая** компетентность – умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знание о способах профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желание самосовершенствования.

Модель Н.В. Кузьминой, а именно пять приведенных выше функциональных элементов педагогической деятельности требуют безусловной опоры на процедуру рефлексии. Таким образом, модель включает рефлекссию

как самостоятельный элемент; при этом другие элементы требуют знаний механизмов рефлексии. Это означает, что последняя, с одной стороны, является системообразующим фактором формирования профессиональной компетентности и, с другой, входит в ее структуру [39].

Е.В. Коточитова является автором иерархической модели *педагогической* компетентности, в которой каждый следующий блок опирается на предыдущий, создавая «платформу для «вырастания» следующих компонентов. Составляющие модель блоки представляют собой шесть видов педагогической компетентности: *знаниевую, деятельностьную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую*. Подчеркивается особая значимость *принципа последовательности*, имеющего прямое отношение к формированию компетентности педагога в процессе его обучения. «Вырванный» из контекста отдельный блок не обеспечит необходимой профессиональной компетентности педагога [36].

В.Н. Введенский выделяет:

- **Коммуникативную** компетентность педагога – профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются: эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью); экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством); способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение награждать; деликатность, умение делать коммуникацию людей «гладкой»;
- **Информационную** компетентность, которая включает объем информации (знаний) о себе, об обучающихся, об опыте работы других педагогов;
- **Регулятивную** компетентность педагога, которая предполагает наличие у него умений управлять собственным поведением. Она включает: целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности, рефлексия. Главными определяющими факторами деятельности являются нравственные ценности.

- **Интеллектуально-педагогическую** компетентность можно рассматривать как комплекс умений по анализу, синтезу, сравнению, абстрагированию, обобщению, конкретизации, как качества интеллекта: аналогия, фантазия, гибкость, критичность мышления.
- **Операциональную** компетентность. В.Н. Введенский считает, что данная компетентность определяется набором навыков, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности: прогностические, проективные, предметно-методические, организаторские, экспертные, навыки педагогической импровизации [11].

Особый интерес вызывает модель профессиональной компетентности А.К. Марковой. Согласно мнению автора, доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога является личность учителя, структура которой включает: мотивацию (направленность личности и ее виды), свойства (педагогические особенности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности), интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал).

В своей модели А.К. Маркова выделяет четыре *вида профессиональной компетентности*:

1. Специальная или деятельностьная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

2. Социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

3. Личностная профессиональная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности. Сюда же относят способность

педагога *планировать* свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему.

4. Индивидуальная профессиональная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненапряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом.

Как отмечает А.К. Маркова, в последнее время уместно говорить еще об одном виде компетентности – «экстремальной профессиональной компетентности», когда человек готов к работе во внезапно усложнившихся условиях. Люди, владеющие этими и близкими психологическими качествами, более чем другие готовы к смене профессий, к переучиванию, им меньше угрожает безработица.

Названные виды компетентности означают по сути дела зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении, в становлении личности профессионала, его индивидуальности.

Как утверждает автор, приведенные виды компетентности могут не совпадать в одном, человеке. Человек может быть хорошим узким специалистом, но не уметь общаться, не уметь осуществлять задачи своего развития. Соответственно у него можно констатировать высокую специальную компетентность и более низкую - социальную, личностную.

Выделяют некоторые общие виды компетентности, необходимые для человека независимо от профессии. Это некоторые ядерные профессионально важные качества и типы профессионального поведения, являющиеся основой широкого круга профессий и не теряющие своего значения при изменениях в производстве, в социальной практике.

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности А.К. Маркова называет способность *самостоятельно*

приобретать новые знания и умения, а также *использовать* их в практической деятельности.

Можно сказать, что каждый из описанных выше видов компетентности включает в себя такие общие межпрофессиональные компоненты:

- специальная компетентность – способность к планированию производственных процессов, умения работать с компьютером, с оргтехникой, чтение технической документации, ручные навыки;
- личностная компетентность – способность планировать свою трудовую деятельность, контролировать и регулировать ее, способность самостоятельно принимать решения; способность находить нестандартные решения (креативность), гибкое теоретическое и практическое мышление, умение видеть проблему, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;
- индивидуальная компетентность – мотивация достижения, ресурс успеха, стремление к качеству своей работы, способность к самомотивированию, уверенность в себе, оптимизм [47].

Кроме описанных межпрофессиональных компонентов выделяют также следующие составляющие профессиональной компетентности:

- профессиональные (объективно-необходимые) педагогические знания – *гносеологический компонент*;
- профессиональные (объективно-необходимые) педагогические умения – *деятельностный компонент*;
- профессиональные педагогические позиции, установки учителя, требуемые в его профессии – *ценностно-смысловой компонент*;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями - *личностный компонент*.

Следовательно, к показателям гносеологического компонента можно отнести: знания теоретических и методологических основ предметной области образования; знание психолого-педагогических основ современного образования (в том числе нормативных документов); знание требований,

предъявляемых к современному педагогу; широта и глубина дополнительных знаний.

Показателями деятельностного компонента являются гностические, аналитические, проектировочные, коммуникативные, конструктивные, креативные, оценочные, информационные умения.

Сущность ценностно-смыслового компонента определяют такие показатели как: ценностное отношение к профессии; ценностное отношение к событиям, людям, к самому себе – образу «Я – учитель исследователь».

В свою очередь, личностный компонент характеризуется готовностью к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту. Данные характеристики позволяют выделить уровни проявления критериев профессиональной компетентности педагога: высокий, средний и низкий.

Все описанные выше характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих.

Рассмотрев модели профессиональной компетентности современного педагога, необходимо рассмотреть также типы «компетенции».

И.Л. Пересторонина указывает на то, что профессиональная компетентность педагога представляет собой совокупность профессионально-педагогических компетенций. Она выделяет:

- *социально-психологическую компетенцию*, связанную с готовностью к решению профессиональных задач;
- *коммуникативную и профессионально-коммуникативную компетенцию*;

- *общепедагогическую профессиональную компетенцию (психолого-педагогическую и методическую);*
- *предметную компетенцию в сфере учительской специальности;*
- *профессиональную самореализацию.*

Л. Абдалина выделяет также:

- *организационную компетенцию, которая отражает владение педагогом технологиями целедостижения в коллективе;*
- *рефлексивно-исследовательскую компетенцию, которая отражает владение педагогом технологиями сбора информации и принятия решений;*
- *акмеологическую компетенцию, которая отражает владение педагогом технологиями саморазвития и обеспечения профессионального роста [1].*

Несколько иной подход демонстрируют авторы проекта профессионального стандарта педагогической деятельности (Я.И. Кузьминов, В.Л. Матросов, В.Д. Шадриков), рассматривая содержание профессиональной компетентности с позиций психологической теории деятельности, а точнее с позиций психологической функциональной системы деятельности, которая в общем виде описывает основные функциональные задачи любой деятельности. Модель психологической функциональной системы деятельности выбрана учеными в качестве теоретической основы перехода к малопараметрической модели. Так как при разработке профессионального стандарта одна из наиболее сложных проблем заключалась в том, чтобы от больших перечней функциональных задач и компетентностей перейти к малопараметрической модели. (Достаточно отметить, что в эмпирическом исследовании учеными были выделены по различным категориям респондентов перечни функциональных задач и компетенций, насчитывающие до 63 качеств.)

Таким образом, требования к компетентности педагога определяются именно функциональными задачами, которые он должен реализовывать в своей деятельности. Иными словами, для реализации определенных функциональных задач (профессиональных компетенций) педагог должен обладать определенной компетентностью.

На этой основе предложена модель профессионального стандарта, включающая систему компетенций. Причем доминирующими в данной системе являются компетенции целеполагания: предметного и личностного.

Следовательно, модель включает в себя:

- компетенции, обеспечивающие мотивацию поведения и учебной деятельности;
- компетенции, обеспечивающие раскрытие личностного смысла учения;
- компетенции в понимании ученика;
- компетенции в предмете преподавания и методах;
- компетенции в принятии решений;
- компетенции в разработке программ деятельности;
- компетенции организации учебной деятельности;
- компетенции организации информационной основы деятельности;
- компетенции обеспечения понимания учебной задачи и способа деятельности;
- компетенции оценивания.

Выделенным компетенциям деятельности, по мнению авторов, соответствуют следующие компетентности педагога:

- компетентность в мотивации учебной деятельности ученика;
- компетентность в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока;
- компетентность в целеполагании учебной деятельности;
- компетентность в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении;
- компетентность в предмете преподавания (предметная компетентность);
- компетентность в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;
- компетентность в разработке программ деятельности и поведения;

- компетентность в организации учебной деятельности, которая, в свою очередь, предполагает:
 - компетентность в организации условий деятельности, прежде всего информационных, адекватных поставленной учебной задаче;
 - компетентность в достижении понимания учеником учебной задачи и способов ее решения (способов деятельности);
 - компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности.

Ученые акцентируют внимание на том, что представленный макет профессионального стандарта может конкретизироваться по уровням образования в соответствии с возрастными особенностями ученика, типом и видом учебного заведения, особенностями педагогической теории, лежащей в основе организации образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении.

И совершенно очевидно, что составляющие профессиональной компетентности педагога могут быть обнаружены в таких областях профессиональной деятельности, как обучение, предупреждение и разрешение конфликтов, общение, проведение мероприятий, анализ проблем и повышение уровня квалификации.

Педагог, обладающий перечисленными качествами, грамотно учит, конструктивно предотвращает и разрешает конфликтные ситуации, четко и ясно передает информацию, эффективно проводит педагогические исследования и постоянно учится.

Кроме того, в проекте приводится также развернутая характеристика базовых компетентностей педагога с указанием их качественных показателей оценки. В результате выделенные функциональные задачи, которые разрешаются в педагогической деятельности, и соответствующие компетентности педагога сведены в шесть групп, соответствующих компонентам функциональной системы деятельности. Каждая группа содержит от двух до шести компетентностей.

Таким образом, первая группа базовых компетентностей педагога, характеризующая его личностные качества, включает в себя:

- веру в силы и возможности обучающихся;
- интерес к внутреннему миру обучающихся;
- открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога);
- общую культуру;
- эмоциональную устойчивость;
- позитивную направленность на педагогическую деятельность, уверенность в себе.

Во второй группе представлены компетентности в целеполагании учебной деятельности:

- умение перевести тему урока в педагогическую задачу;
- умение ставить педагогические цели задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

Мотивация учебной деятельности обеспечивается:

- умением обеспечить успех в деятельности;
- компетентностью в педагогическом оценивании;
- умением превращать учебную задачу в личностно значимую.

Следующая группа включает базовые компетентности, являющиеся основой информационной компетентности:

- компетентность в предмете преподавания;
- компетентность в методах преподавания;
- компетентность в субъективных условиях деятельности (знание учеников и ученических коллективов);
- умение вести самостоятельный поиск информации.

Основу компетентности в разработке программ деятельности и поведения составляют:

- умение разработать образовательную программу, выбрать учебники и учебные комплекты;
- умение принимать решения в различных педагогических ситуациях.

В последнюю группу входят базовые компетентности педагога, раскрывающие сущность компетенций организации учебной деятельности:

- компетентность в установлении субъект-субъектных отношений;
- компетентность в обеспечении понимания педагогической задачи и способах деятельности;
- компетентность в педагогическом оценивании;
- компетентность в организации информационной основы деятельности обучающегося;
- компетентность в использовании современных средств и систем организации учебно-воспитательного процесса;
- компетентность в способах умственной деятельности.

Для каждой компетентности выделены оценочные параметры, общее число которых составляет 96.

Как отмечают сами авторы, в предложенной модели стандарта отдельные параметры входят в различные компетентности, например, компетентность педагогического оценивания входит как составной компонент в компетенцию мотивации академической активности и т.д. Этот факт является следствием неаддитивного характера профессиональных компетентностей.

Можно еще приводить множество характеристик профессиональной компетентности современного педагога, и все они, по мнению их авторов, будут «ключевыми», «базовыми», «доминирующими». Во всех перечисленных компетентностях виден образ педагога, который сегодня «и швец, и жнец, и на дуде игрец». Сегодня же особую актуальность приобретает не столько создание модели современного педагога, сколько создание модели условий, в которых такой педагог имел бы возможность успешно и непрерывно развиваться.

1.3. Профессиональная компетентность современного педагога как условие его конкурентоспособности на рынке труда

Характеризуя современную ситуацию на рынке труда, многие исследователи в области экономики отмечают: «в современном мире движущая сила экономики - конкуренция - все больше сводится к конкуренции знаний... главное конкурентное преимущество высокоразвитой страны связано с развитием ее человеческого потенциала, которое во многом определяется состоянием системы образования» [87; 63].

Действительно, задача подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, выдвигается в качестве приоритетной в «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года».

В этом ракурсе возникает спектр вопросов проблемного характера. Так что же такое конкурентоспособность? Какие специалисты более востребованы? Какие личностные качества более предпочтительны?

На основе теоретического анализа научной литературы можно сделать вывод, что понимание конкурентоспособности в теории менеджмента, экономики и социологии кардинальным образом отличается от психологических трактовок этого понятия.

Так, Ю. Рубин, автор работ по профессиональному бизнесу трактует конкуренцию как взаимодействие заинтересованных сторон рынка, каждая из которых претендует на относительно лучшие условия реализации своих интересов и относительно большую выгоду. Данное взаимодействие имеет двусторонний характер. Оно включает виды, методы, направления, формы, стратегии, модели как воздействия на соперников, так и противодействия тем

же соперникам, претендующим на обеспечение наилучших условий реализации собственных интересов [70].

Р.А. Фахрутдинов в учебнике по менеджменту определяет «конкуренцию» как «сопоставительность, соперничество, напряженную борьбу юридических и физических лиц за покупателя, за свое выживание в условиях действия жесткого закона конкуренции как объективного процесса «вымывания» некачественных товаров».

«Конкурентоспособность» определяется автором как «свойство объекта, характеризующееся степенью удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке» [81; 573].

Как считает Л.М. Митина, в отличие от принятого в экономических дисциплинах понимания конкурентоспособности как соперничества, приоритета, успешности, занятия лидерской позиции и т. п., связанного в большей степени с целью самого бизнеса — получения прибыли, в психологии под конкурентоспособностью понимается способность максимального расширения собственных возможностей с целью реализации себя как личности, профессионального, социального, нравственного развития [43].

Конкурентоспособную личность Л.М. Митина рассматривает как систему, реализующуюся посредством внешних и внутренних условий, как систему, носящую динамический характер. *По мнению Л.М. Митиной, «развитие конкурентоспособной личности — это развитие рефлексивной личности, способной организовывать свою деятельность и поведение в динамических ситуациях, обладающей новым стилем мышления, нетрадиционными подходами к решению проблем, адекватным реагированием в нестандартных ситуациях»* [43; 28].

Путь конкурентоспособной личности в профессии характеризуется как конструктивный и реализуемый посредством модели профессионального развития, где «осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждает его к посто-

явному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Решающим элементом данной ситуации профессионального развития человека является возможность и необходимость делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой» [51; 11].

В этом плане, конкурентоспособность можно рассматривать как неотъемлемый компонент личности, определяющий способность к самореализации.

В этом контексте понятие «самореализации» следует отличать от понятия «самоактуализация», имеющего иное смысловое наполнение. Так Л.А. Коростылева считает, что различие в терминах «самореализация» и «самоактуализация» связано с разными акцентами: на субъективном, внутреннем, или объективном, внешнем плане существования личности [34].

В этом смысле термин «самоактуализация» акцентирует внимание на процессы, происходящие в большей степени как бы во внутреннем плане личности, то есть это процесс развития своих способностей, своего потенциала как личностного, так и интеллектуального.

«Самореализация» - это процесс внешнего плана, достижение успеха, то есть положительного результата деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, отражающих социальные ориентиры общества. В этом плане успешность личности и выступает формой самореализации субъекта, обеспечивает его саморазвитие и предполагает оценку со стороны общества в форме одобрения или признания.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что конкурентоспособная личность, способная найти и реализовать себя на современном рынке труда - это не только профессионально успешная личность, но и личность, способная не только к лидерству, но и к наивысшему качеству профессионально-творческой деятельности на основе максимальной профессионально-творческой самореализации.

Конкурентоспособность характеризуется рядом *личностных черт*. Многочисленные исследования, проведенные Л. М. Митиной и сотрудниками лаборатории профессионального развития личности за период 1990 — 2000 гг., позволили определить, что «фактором развития являются внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации» [43; 29].

Объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в профессиональной деятельности являются интегральные характеристики его личности: направленность, компетентность, эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая гибкость.

Направленность как интегральная характеристика конкурентоспособной личности в любой профессиональной сфере рассматривается как «система эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в деятельности и общении».

В условиях конкуренции на современном рынке труда так же определяется квалификацией работника. Требование к квалификации работника сегодня приобретает новый характер. Теперь ценится не тот работник, чья квалификация соответствует требованиям рабочего места, а тот, кто в силу своих профессиональных особенностей способен «перекрывать» данные требования. Непрерывное появление новых технологий и быстрые темпы устаревания старых предъявляют высокие требования к динамике рабочего места. В результате на смену понятию «квалификация» все увереннее приходит понятие «компетентность».

Квалификация и компетентность обеспечивают конкурентоспособность специалиста и приносят определенные выгоды в данный конкретный момент.

Таким образом, понятие «компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности».

Говоря о чертах личности, обеспечивающих ее конкурентоспособность, Л.М. Митина отмечает такое качество, как доминантность в значении

«влияние», имеющее в своей основе систему психологических, неформально-организационных связей и помогающее профессионалу более эффективно взаимодействовать с коллегами, руководством, подчиненными. Это качество она относит к *коммуникативной компетентности*.

Третьей интегральной характеристике конкурентоспособной личности — *гибкости*, которая представляет собой гармоничное сочетание трех взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга личностных качеств: эмоциональной, поведенческой, интеллектуальной гибкости. По мнению Л. М. Митиной, гибкость — это разнообразие и адекватность, проявляемые как во внешних (двигательных), так и во внутренних (психических) формах активности [43].

Я. Тамарская, рассматривая *конкурентоспособность* педагога, утверждает, что она *определяется не столько профессиональным, сколько индивидуально-личностным компонентом*, то есть совокупностью индивидуальных устойчивых свойств, состоящих из способностей, черт характера, потребностей и состояний, позволяющих продуктивно функционировать в педагогической деятельности и педагогическом общении [78].

Как интегральная составляющая личности конкурентоспособность характеризуется следующими параметрами: способностями - четкостью целей и ценностных ориентации, творческим отношением к делу, психологической пластичностью, независимостью, способностью, чертами характера - трудолюбием, стремлением к непрерывному саморазвитию и постоянному профессиональному росту; состоянием - конгруэнтностью, стрессоустойчивостью, стеничностью.

Способность предвосхищать полезный результат, обеспечивающая целостность и направленность поведения субъекта, то есть постановка четких целей, определяется умением планировать, оценивать и вносить коррективы в результаты планируемой деятельности, наличием мотива достижения успеха и мотивации профессиональной деятельности.

Четкость ценностных ориентаций - это *способность дифференцировать объекты реальной действительности по их значимости*. Выработка ценностей и смыслов определяется: способностью оценивать свои возможности и осознавать себя индивидуальностью; умением направлять свои рассуждения по поводу профессиональных действий, ошибок и т.п. в оптимистический ракурс; педагогической эрудицией — запасом современных знаний, гибко применяемых при решении педагогических задач; педагогическим прогнозированием - умением предвосхищать ситуацию до ее завершения; педагогической направленностью, определяющей содержательную сторону ценностных ориентаций.

Творческое отношение к делу определяется *способностью к активноположительному взаимодействию с действительностью* и развитием творческой индивидуальности, представленной *интеллектуальной и мотивационной* сферами психики, включающими мотивационную готовность, рефлексию и креативность мышления. *Способность субъекта изменять намеченную программу деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки* (психологическая пластичность), можно формировать, акцентируя внимание на развитии интеллектуальной сферы (способности анализировать, проявлять креативность, критичность, системность, мобильность, оперативность), эмоциональной сферы (умения управлять своим эмоциональным состоянием и адекватно реагировать на изменяющиеся объекты эмоций), мотивационной сферы (гибкой системы профессиональных мотивов).

Независимость и соответствующая ей *способность самостоятельной выработки и отстаивания собственной позиции* включает в себя: адекватную самооценку и наличие низкого уровня социальной тревоги; умение преодолевать внутренние и внешние препятствия при совершенствовании целенаправленной деятельности; коммуникативные умения; осознанность выбора, свободу мыслей и мнений; позитивную «Я-концепцию», включающую позитивное восприятие себя и удовлетворенность своей профессией.

Способность к риску, то есть к *соответствующему действию в ситуации выбора при неопределенности исхода событий*, детерминируется высоким уровнем развития педагогической интуиции, педагогической импровизации, педагогических зоркости и слуха, педагогической наблюдательности, педагогического предвидения, педагогической находчивости — качеств, развитие которых позволяет идти на мотивированный, оправданный риск, диктуемый различными педагогическими ситуациями.

Способность быть лидером, принимать ответственные решения, организовывать совместную деятельность коллектива, регулировать отношения людей зависит от индивидуально-психологических особенностей педагога, в частности, экстра- или интроверсии, творческого мышления, характеризуемого оригинальностью и избирательностью, от коммуникативных умений, позволяющих организовывать и контролировать пространство и время коммуникации.

Важной составляющей конкурентоспособности является толерантность как способность к продуктивному (конструктивному) взаимодействию в ситуации идейной конкуренции, несовпадающих представлений, ценностей, референтных систем (систем оценки достоверности), субъективных реальностей и т.п.

Трудолюбие - положительное отношение личности к процессу трудовой деятельности, которая проявляется в активности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности самим процессом труда.

Стремление к непрерывному саморазвитию определяется *развитостью* самосознания, самопознания, самонаблюдения, самовоспитания, самоактуализации (стремления человека к возможно более полному выявлению и развитию своих возможностей).

Потребность в развитии способностей, необходимых и достаточных для достижения общественно приемлемой эффективности в избранной

профессии, реализуется в стремлении к непрерывному профессиональному росту.

Интегрированное состояние личности, характеризующееся согласованностью всех сторон психики, ответственных за социальный опыт и поведенческие реакции, характеризуется как конгруэнтность. Большое значение в ее формировании имеет развитие рефлексивных процессов, способности оценивать свои возможности, осознавать себя индивидуальностью.

Особое значение для педагогов имеет такая составляющая конкурентоспособности, как стрессоустойчивость, то есть *устойчивое психическое состояние, характеризующееся оптимальным протеканием нервных процессов, эмоциональной стабильностью.* Умение управлять негативными эмоциями позволяет снижать остроту эмоциональной напряженности, способствует созданию эмоционального комфорта и профессионального благополучия.

В общем, анализ работ, посвященных вопросам сущности, содержания, факторов конкурентоспособности, конкретизация и структурирование результатов этих исследований позволили выделить основные черты конкурентоспособности:

- конкурентоспособность представляет собой способность выдерживать конкуренцию, противостоять конкурентам, характеризующуюся активной направленностью и успешностью в профессиональной деятельности;
- конкурентоспособность является одной из характеристик личности;
- конкурентоспособность предполагает наличие у специалиста общих и профессиональных специальных знаний, умений, навыков, широкого кругозора. Совершенствование профессионализма специалиста может распространяться как в сторону расширения и углубления имеющихся знаний и навыков, так и в сторону быстрого усвоения новых, необходимых в профессиональной деятельности;
- конкурентоспособность предполагает направленность личности на творческую самореализацию. Субъект реализует на практике свои

профессиональные способности, пытаюсь соответствовать возлагаемым на него требованиям в связи с его профессиональной деятельностью;

- конкурентоспособность определяет качество услуг, предоставляемых субъектом на рынке труда. Чем выше качество выполняемой работы, тем активнее происходит процесс самореализации;
- конкурентоспособность подразумевает умение ориентироваться в быстро меняющемся экономическом пространстве, адаптироваться, обучаться, развиваться, обладать способностью к саморефлексии;
- конкурентоспособность проявляется в успешной динамике профессиональной деятельности и поведенческой активности в трудовом процессе [31].

Многие исследователи проблемы формирования конкурентоспособности выпускников вузов отмечают, что сегодня эта категория представляет отдельный сегмент на российском рынке труда. Вступая на рынок труда и не имея достаточного профессионального и социального опыта, они оказываются не готовыми к условиям жесткой конкуренции [63]. Да и к самой подготовке конкурентноспособного специалиста современная высшая школа в России далеко еще не готова. Многие из специалистов существующих учебных заведений приобрели практические знания и опыт в устоявшихся условиях старого социального порядка. Они не обучены справляться с быстро меняющимися и нестабильными условиями. Более того, их предыдущая подготовка не позволила им накопить достаточный опыт для существующей ситуации. Соответственно они часто не вызывают доверия со стороны работодателя.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что именно компетентностный подход является доминирующим при определении возможных направлений модернизации профессионального образования в данном направлении (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий). Да и само понятие конкурентоспособности специалиста

достаточно часто рассматривается в современной психолого-педагогической литературе в одном ряду с понятием «профессиональная компетентность».

Не случайно компетентностный подход является ключевым элементом новизны государственных образовательных стандартов третьего поколения как высшего, так и среднего профессионального образования и является одним из главных принципов проектирования образовательного процесса, направленного на повышение качества подготовки специалистов, отвечающих всем требованиям современного рынка труда.

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Рассматривая критерии конкурентноспособности будущего специалиста, нельзя игнорировать тот факт, что понятие компетенций, компетентностей в аспекте образовательного процесса значительно шире конкретных знаний, умений и навыков, так как включают направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), её способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления, самостоятельность, целеустремлённость, волевые качества, то есть то, что, несомненно, является основным для реализации личности в профессиональной деятельности.

Таким образом, необходимо, чтобы будущий специалист, выходящий из стен вуза, не просто соответствовал нормативным требованиям профессии, но, что самое главное, был готов к:

- к построению прогнозов успешности / неуспешности результатов деятельности, своеобразному предвидению развития профессиональных событий при том или ином стечении обстоятельств;

- к построению иерархии целей профессиональной деятельности в соответствии с объективно складывающейся профессиональной ситуацией, выделению главного и второстепенного, расстановке смыслов и значений в соответствии с представлениями работодателя;
- к распределению своих усилий согласно требованиям реально складывающихся обстоятельств, а не только согласно нормативным предписаниям [45].

В этом контексте, по нашему убеждению, именно личностный рост должен быть задействован в качестве одного из критериев подготовки конкурентноспособных специалистов. Такие личностные качества, как способность делать осмысленный выбор, принимать ответственность за свое существование, доверять другим людям, любить, отстаивать свое мнение и т. д., определяя компетентность профессионала, позволят ему эффективно задействовать в своей практической деятельности весь багаж знаний, навыков и умений, полученных в вузе. Соответственно и содержание образовательного процесса, помимо факторов, опосредующих усвоение общепрофессиональных знаний и навыков, должно отражать условия для личностного роста педагога, его идентичности «я - профессионал».

В этом аспекте актуальной является точка зрения Э.Ф. Зеера, отмечающего, что целью образования не должно быть «формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью. Оно должно создавать условия для полноценного развития потенциальной возможности стать личностью, реализации потребности личности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении и самоактуализации» [16; 45].

Соответственно центральным компонентом подготовки обучающихся должен стать процесс актуализации и осмысления знаний, получаемых в ходе обучения; именно сквозь призму отношения субъекта деятельности к другому человеку необходимо рассматривать компетентность специалиста.

Достаточно удачную модель конкурентноспособного специалиста представил В.И. Андреев, который, выделяя системообразующие признаки - личностные качества, по сути, обозначает дополнительно и необходимые компетенции характеризующие конкурентоспособность педагогов:

1. Мотивационные качества и ценностные ориентации: четкая постановка целей; осознание приоритетов; амбициозность; стремление к лидерству; оптимизм, вера в успех своего дела; глубокий интерес к делу; ориентация на здоровый образ жизни; стремление к качественному конечному продукту своей деятельности.
2. Нравственные качества: ответственность; обязательность; толерантность; способность к временным компромиссам; самостоятельность в условиях нравственного выбора.
3. Гражданские качества: ясность и четкость гражданской позиции; социальная активность; способность отстаивать свои права; демократизм; гражданское мужество; патриотизм; смелость.
4. Интеллектуальные и деловые качества: креативность, творческий подход к делу; профессионализм; системность мышления; критичность мышления; прогностичность мышления.
5. Особенности характера и поведения: способность ставить и решать все более сложные задачи и проблемы; трудолюбие; энергичность; решительность; стрессоустойчивость; способность мобилизоваться; способность не останавливаться на достигнутом; способность к риску; расчетливость; способность доводить до конца начатое дело.
6. Коммуникативные способности: коммуникабельность, адаптивность; умение убеждать; умение вести переговоры; эмпатийность (способность чувствовать собеседника).
7. Организаторские способности: способность создать команду; способность подчинить своей воле других; способность быть лидером; способность эффективно делегировать свои полномочия; требовательность; умение организовать и мобилизовать коллектив на успешное решение

коллективной задачи; умение контролировать и корректировать работу коллектива.

8. «Само»-способности и «само»-процессы: самостоятельность в принятии ответственных решений; способность к непрерывному саморазвитию, личностному и профессиональному росту; способность к самоопределению; способность к самоуправлению; способность к самосовершенствованию; способность к творческой самореализации [2; 65].

Так же, мы считаем, что необходимым условием для адаптации и самореализации в современном мире необходимо развитие адекватного восприятия социальных аспектов окружающей действительности и мобильного реагирования на новые факторы, самостоятельность и оперативность в принятии решения, то есть все то, что определяет конкурентоспособность личности.

Таким образом, в этом плане следует осознавать тот факт, что ориентация на подготовку конкурентоспособного работника сводится к обеспечению высокого уровня его профессиональной компетентности (мастерства, квалификации, мобильности), а так же предполагает и его особую социальную подготовку, характеризующую уровень овладения личностью кругом социально-психологических знаний и нравственно-правовых оценочных суждений, позволяющих успешно адаптироваться и активно действовать в том или ином социальном окружении, например, в ситуации официального делового общения, в трудовом коллективе.

Исходя из этого, приоритетная задача современной высшей профессиональной школы - подготовить образованных специалистов, которые умеют и хотят приспосабливаться к изменяющимся условиям рынка, а что еще более важно, уметь конкурировать в условиях меняющихся требований к динамике рабочего места. Компетенции «закладываются» в образовательный процесс посредством технологий, содержания, стиля жизни учебного заведения, типа взаимодействия между преподавателями и обучающимися и

между самими обучающимися. Данный аспект должен, несомненной, найти свое отражение в учебном процессе, его необходимо реализовать в учебных планах, программах, дидактических материалах, методах и средствах обучения.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Психологические факторы развития профессиональной компетентности педагогов в системе образования

В настоящее время, в связи с изменяющимися социально-экономическими условиями развития общества, изменяется и взгляд на систему дополнительного профессионального образования педагогов.

Дополнительное профессиональное образование для каждого педагога выступает как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности и как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики. Такое понимание предполагает разработку новых подходов к организации дополнительного профессионального образования. Новые тенденции в данной сфере ориентированны на формирование новой потребности - жить в условиях постоянных перемен, что предполагает не только формирование способности к открытию новых знаний, навыков продуктивной деятельности, но и развитие личности каждого педагога в процессе повышения квалификации.

Опираясь на исследования А.А. Реана, И.С.Кона, Е.А. Климова, Л.А. Коростылевой, можно заметить, что при профессиональной подготовке педагогических кадров, обладающих профессиональной компетентностью, удовлетворяющей запросам современного образования, одними из ведущих внутренних факторов, оказывающих действие на достижение цели обучения, являются профессиональное самоопределение, система профессионально-важных качеств, саморегуляция и самореализация. Эти качества можно соотнести с развитием профессиональной компетентности педагогов в процессе повышения квалификации, т.к. получаемые ими знания и информация, необходимы как для эффективной профессиональной деятельности, так для

формирования конкурентноспособности и для продуктивной социальной жизни.

Определение профессиональной самореализации связывается с наибольшим использованием потенциала человека в профессии. Поскольку целью профессионального обучения является формирование компетентного специалиста, способного реализовывать свои потенциальные компетенции профессионального и профессионально-личностного характера, следовательно, она (цель) может характеризовать заранее запланированный и ожидаемый результат обучения.

В современных условиях подготовки при оптимизации обучения самореализация, как фактор является определяющим, поскольку он показывает цель - к чему стремятся педагоги и работодатели – руководители образовательных учреждений, а также указывает конечный желаемый результат (соответствие целевым установкам полученного на выходе). Именно привлекательность будущего результата придает ему мотивирующий характер. Привлекательность может быть внутренней, когда результат привлекателен сам по себе (когда педагог получает удовлетворение от того, что он узнал/«открыл» для себя в профессии что-то новое) и внешней, когда результат привлекателен своими последствиями (похвала руководителя, приобретение авторитета в коллективе образовательного учреждения т.д.). При этом результатом внутренней привлекательности является возникновение самостоятельной мыслительной деятельности, самовыражение, самоактуализация, появление чувства самооценности; результатом внешней привлекательности становятся появление авторитета, престижа, увеличение возможности социально-психологических контактов, обеспечения материального благополучия, социального признания [65].

Таким образом, важнейшей детерминантой профессиональной самореализации являются основные мотивы, которыми руководствуется человек в процессе развития системы профессиональной компетентности специалистов.

Е.П. Ильин рассматривает мотив как интегральное психическое образование, являющееся основой для действий, деятельности и поступков человека [22]. В мотиве происходит сознательное отражение будущего с использованием опыта прошлого. Мотив осуществляет побудительную, направляющую, смыслообразующую и стимулирующую функции.

С.Л. Рубинштейн рассматривал мотив как ядро субъекта в силу связи с направленностью личности, поведением и деятельностью в целом: «Включение сознания в детерминацию человеческой деятельности порождает специфический тип детерминации. Детерминация через мотивацию - детерминация через значимость явлений для человека» [71; 288]. На основании мотивов, которыми руководствуется человек, можно судить о социальной зрелости личности, о степени ее самореализации.

Наличие интенций – намерений к выполнению того или иного действия - существенным образом предопределяет ход самореализации и ее особенностей. Наряду с наличием или отсутствием интенции существенным также является и восприятие ее источника. Принято выделять два типа мотивации: внешнюю и внутреннюю.

Внешняя мотивация сопровождается внешним локусом каузальности, то есть причины, детерминирующие поведение человека, рассматриваются как находящиеся вне его. Человек придает значение объективным условиям, объясняя, исходя из них, свое поведение, особенности самореализации. Таким образом, личность, оценивая и интерпретируя контекстуальные аспекты своего поведения, отталкивается от внешней причинности. Личность с таким типом мотивации подвержена частым затруднениям в ходе самореализации, которые в силу приписывания внешней причинности не осознаются, и человек не делает попытку скорректировать свою тактику и пересмотреть свои позиции. Внешняя мотивация нередко блокирует творческий подход к действительности, провоцируя стереотипное поведение и актуализацию механизмов психологических защит.

Детерминация посредством внутренней мотивации предполагает действие иницирующих и регулирующих самореализацию факторов изнутри личного «Я». Такая детерминация связана с внутренним локусом каузальности, то есть причины, обуславливающие поведение и, соответственно, особенности самореализации личности, относятся к самой личности. Она (личность) предпочитает тот или иной тип самореализации на основе собственного выбора, волеизъявления. Человек выбирает такое окружение, такие условия, которые способствуют осуществлению свободы выбора. Вследствие этого увеличивается потребность в самодетерминации, что в свою очередь приводит к интериоризации (внутренний) локуса контроля и актуализации ведущих механизмов самореализации - интериоризации и экстериоризации.

Факторы, изменяющие локус каузальности, соответственно меняют характер мотивации. В силу этого затрудняется либо корректируется процесс самореализации.

Содержательная мотивационная детерминация поведения предполагает наряду с тенденцией к достижению желательного состояния действительности (благоприятного условия жизнедеятельности) избегание отрицательного, нежелательного состояния (низкой удовлетворенности). В результате достигается желательность и необходимость удовлетворения побуждения на определенном уровне реализации ценностно-целевой установки. В рамках структурно-функциональной модели самореализации подобным образом осуществляется соотнесение блока «хочу» (аутентичность, эмоциональная сфера) с блоком «надо» (саморегуляция, когнитивная сфера, социальный запрос), а блоки «хочу», «надо» с блоком «могу» (самопознание, представление о своих возможностях, самоотношение, самооценка). Это позволяет наполнить мотивационную детерминацию общепсихологическим личностным содержанием, расширить и углубить представление о детерминантах, способствующих самореализации [34; 35].

Таким образом, мотивационно-смысловые механизмы определяющим образом обуславливают путь профессиональной самореализации, что в свою

предполагает актуализацию соответствующих мотивационно-смысловых образований личности, что необходимо учитывать при построении обучения работников образования в контексте модульного обучения.

Мотивационная сфера в контексте дополнительного профессионального обучения выполняет ряд функций:

- побуждающую (вызывает активность человека к развитию профессиональной компетентности);
- направляющую (определяет характер цели в получении дополнительного образования и одновременно в профессиональной деятельности);
- регулирующую (определяет ценностные ориентации, мотивы получения дополнительного образования и совершенствования качества профессиональной деятельности).

Мотивация фиксирует такое состояние профессиональной деятельности, которое желательно для человека, но которого еще нет в наличии. Она определяется постоянно меняющимся соотношением разных побуждений, входящих в мотивационную сферу. К таким побуждениям относят: профессиональное призвание, профессиональное намерение, потребность в развитии профессиональной компетентности и в профессиональном труде, ценностные ориентации в профессиональной деятельности, мотивы профессиональной деятельности.

Профессиональное призвание определяют как влечение к какой-либо профессии, осознание своих потенциальных возможностей и способностей во владении данной профессией.

Профессиональные намерения – это осознанное отношение к определенной профессиональной деятельности, стремление получить образование по избранной профессии. В отличие от призвания, намерение включает принятие решения.

Потребность в развитии профессиональной компетентности и в профессиональном труде – это готовность к активности человека, вызванная его нуждой в чем-либо, предпосылка к профессиональному развитию и к

профессиональному труду. Потребность личности в определенной профессиональной деятельности называют также профессиональной склонностью, которая может реализоваться либо в профессиональной деятельности, либо в хобби.

Ценностные ориентации в профессиональной деятельности – это выработанные и принятые обществом основания для оценки назначения труда, правила профессиональной этики.

Потребности и ценностные ориентации ложатся в основу мотивов профессиональной деятельности, которые определяются как внутренние побуждения, направленные на разные стороны профессионального поведения (профессиональную деятельность, профессиональное общение, личность профессионала). Любой фактор, влияющий на возникновение побуждения и принятие решения, объявляется мотивом.

Мотивы подготавливают целенаправленность профессионального обучения и поведения, хотя и не обеспечивают его. Цель в получении дополнительного профессионального образования – это осознанный образ результатов обучения у человека. Целеполагание включает целеобразование (порождение новых целей) и целереализацию. Разные люди ставят разные цели в учебной и профессиональной деятельности. Одним важно достичь минимального результата – «не перетрудиться», другие желают добиться наивысших результатов и т.д.

Важным условием профессиональной самореализации, детерминантом развития профессиональной компетентности является наличие соответствующей профессиональной установки.

В общем виде под *профессиональной установкой* (от лат. profiteor объявляю своим делом) понимается система ориентаций субъекта профессионального развития на социальные требования по присвоению профессиональной деятельности, психологическая готовность к решению специфически возрастных задач вхождения в мир профессий, которые выражают собой личностную активность субъекта деятельности и относятся к

смысловым установкам, возникающим в ходе общего и профессионального развития. По своим психологическим механизмам профессиональные установки действуют на основе мотивации достижения, выступая в качестве иерархически более высокого уровня, чем профессиональные намерения и решения. Важную роль при их реализации в профессиональном поведении играют прогнозирование субъектом профессионального развития успешности (или неуспешности) своих попыток профессиональной интеграции с социумом, с одной стороны, и оценка им своих ценностей, с другой. Тесно связаны с эмоциональными состояниями, в частности, успешное профессиональное развитие осуществляется в большинстве случаев при поддержке эмоций стенического круга (усердие, честолюбие, решительность).

Развитие профессиональных установок включено в процесс общего психического развития, что заставляет рассматривать их в контексте задач возрастного развития. Детерминантами их формирования являются некритично усвоенные стереотипы воспитания, семейные и социокультурные традиции, опыт общения с детьми и т.п.

Успешные решения человеком различных жизненных задач, накапливаясь и генерализуясь, приводят к образованию в личностной структуре комплекса компетентности, который затем может реализовываться в форме тех или иных установок при столкновении с новыми классами задач, в том числе с задачами профессионального развития.

В общем, классификация профессионально-педагогических установок современного педагога выглядит примерно следующим образом:

1. Продуктивные установки:

а) эгоцентрические:

- установка на успех в деятельности;
- презентационные установки (на предъявление себя, своего образа и своих достижений окружающим), связанные с потребностью во внимании;
- установка на самообразование, саморазвитие, самораскрытие.

б) альтруистические:

- установка на выражение любви к детям и заботе о них, потребность опекать;
- установка на служение ближнему (в широком смысле);
- установка на широкое социальное служение обществу, Родине.

2. Непродуктивные установки.

- установка на материальное благополучие;
- минимизация усилий (установка на избегание трудностей);
- установка на избегание неудач;
- скрытая потребность во власти;
- компенсаторные потребности (самовозвышение за счёт унижения детей);
- разнообразные случайные установки.

Приведем пример типичных непродуктивных установок педагогов, обуславливающих возникновение психологических барьеров профессиональной самореализации. Определяющим фактором в возникновении этих психологических барьеров является ригидность социальных установок и неумение субъекта понять и принять позицию партнера по взаимодействию.

1. Виноваты окружающие. «Правительство обворовало, дети не хотят учиться, родители перестали воспитывать». Это «обиженное сознание» отказывается вести разговор о каких-либо собственных изменениях. В основе такой позиции - пассивно-потребительское отношение к жизни.
2. «Опять станет хуже». Всё более значимой становится ценность стабильности, любые изменения обостряют ощущение тревожности.
3. «Мы - не подопытные кролики». «Вы над нами или над детьми будете эксперименты ставить, а мы опять ничего не будем понимать».
4. «Ожидание мессии». Ещё одна сторона потребительского отношения. Надежда на знающего человека, который придёт и скажет, что и как именно надо менять (делать). Себе отводится роль исполнителя.

Особую группу составляют жизненные и профессиональные установки, которые выявляются у педагогов, проявляющих агрессивность в общении с

детьми (коллегами, родителями, преподавателями центров повышения квалификации). Они так же оказывают деструктивное воздействие на развитие профессиональной компетентности и самореализации:

- «Не хватало ещё, чтобы я тратил (а) на них своё здоровье (силы, нервы, жизнь)»;
- «В каждом классе чуть ли не половина дебилов. Пусть их родители учат!»;
- «Книг нет, пособий нет, как учить по-новому, - узнать негде, вот и приходится учить, как умею»;
- «Каждый раз думаю, что надо бы сходить в библиотеку, получше подготовиться к урокам, найти какие-нибудь изюминки, да всё некогда, заедает текучка, то-сё, пятое-десятое...»;
- «Я им, мерзавцам, задаю по пол-учебника разом, пусть учат, нечего по улицам шататься!»;
- «Значительное количество учеников в каждом классе или не способны к моему предмету, или не нуждаются в нём».

Негативные педагогические установки, позиции, как правило, присутствуют у учителей с выраженной, фрустрацией, агрессивностью, ригидностью. Они, в свою очередь, вырабатываются в длительном индивидуальном опыте и с большим трудом поддаются коррекции и изменению.

Неадекватные социальные установки создают психологические барьеры между субъектами взаимодействия (учениками, родителями, коллегами, преподавателями центров повышения квалификации), которые возникают в случаях несовпадения личностных смыслов, требований, ожиданий партнеров педагогического общения.

Действительно то, что любая деятельность является эффективной только тогда, когда существует ее смысл. Смысл – это основания для оценки человеком значимости деятельности лично для себя. Эмоции – субъективные переживания человеком успеха-неуспеха в процессе обучения и профессиональной деятельности, окрашивая ценностные ориентации, идеалы

превращают их в смыслы для конкретного человека. Совокупность смыслов (смысла жизни, смысла профессии) образует систему духовных ценностей человека, его профессиональное кредо. Осознание продуктивности профессионального становления личности, ее способности находить личностный смысл в повышении квалификации и профессиональном труде составляет суть профессионального самоопределения.

Проблемы профессионального самоопределения встают перед личностью в течение всей её жизни. Постоянное уточнение места в мире профессий, осмысление своей социально-профессиональной роли, отношения к профессиональному труду, коллективу и самому себе становятся важными компонентами жизни человека.

Вопросы, связанные с профессиональным самоопределением могут возникать в любой промежуток времени, а также могут решаться в течение всего жизненного цикла. Это связано с тем, что в личности с течением времени и под действием определенной среды, также происходят изменения. На разных стадиях развития личности одни и те же задачи профессионального самоопределения могут решаться по-разному. Иногда возникает отчуждение от профессии, человек начинает тяготиться, испытывает неудовлетворенность своим профессиональным положением. Встречаются случаи вынужденной смены профессии (специальности) и места работы.

Существует ряд исследователей, которые в той или иной мере рассматривают проблему профессионального самоопределения, рассмотрим далее их высказывания для определения собственной позиции по этому вопросу.

А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. В его концепции близкими к понятию «самоопределение» являются такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация» и «самоосуществление» [48].

П. Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность.

Подробно анализируя точку зрения Е. А. Климова, мы видим, что он понимает самоопределение как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов.

Ценной является мысль Е.А. Климова, о том, что наблюдаемый и осознаваемый процесс принятия окончательного решения о выборе профессионального учебного заведения, рода работы может представляться однократным или даже мимолетным. Это лишь кажущаяся «мгновенность» событий.

У личности в предшествующие годы развития сложилось определенное отношение к различным областям труда, представление о многих профессиях и самооценка своих возможностей, ориентировка в социально-экономической ситуации, представление о «запасных вариантах» выбора профессии и многое другое, что характеризует состояние готовности к очередному профессиональному самоопределению.

Обобщая рассуждения Е.А. Климова, можно констатировать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни [26].

Профессиональное и личностное самоопределение стало предметом исследования Н. С. Пряжникова [66].

Н.С. Пряжников существенно обогатил теорию и практику профессионального самоопределения. Он постоянно подчеркивал неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни.

Исследуя профессиональное самоопределение личности, Н.С. Пряжников обосновал содержательно процессуальную модель:

- Осознание ценности общественно-полезного труда и необходимости профессиональной подготовки.
- Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.
- Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели – мечты.
- Определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели.
- Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства.
- Представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив.
- Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.
- Начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи.

Таким образом, можно сделать вывод, что перед личностью постоянно возникают проблемы, требующие от нее определения своего отношения к профессии, иногда анализа и рефлексии собственных профессиональных достижений/неудач, принятии решений о выборе профессии, ее смене, уточнения и коррекции карьеры, решения других профессионально обусловленных вопросов. Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, получение дополнительного образования, смена местожительства и др.

Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, её потребности в самореализации и самоактуализации.

В отношении получения дополнительного профессионального образования перед педагогическими работниками постоянно встает вопрос о выборе действий, получения необходимого набора компетенций, для осуществления деятельности осознанно выбранной им профессии.

Освоение профессиональной деятельности приводит к развитию профессиональной социализации, профессионального опыта, профессиональной идентичности, профессиональных компетенций. В данном случае актуальным становится вопрос о профессиональном росте.

Оценка профессиональной деятельности выявляет определение новых более значимых целей. При этом проявляются два основных направления: остаться или уйти из профессии. Профессия в целом предоставляет уникальную возможность применить свои способности на конкретной должности, выработать индивидуальный стиль деятельности, реализовать свою потребность быть личностью, индивидуальностью в профессиональном труде. Высокий профессионализм позволяет личности реализовать и свою склонность к надситуативной активности, максимально выражающей запредельные возможности человека. Полная погруженность в профессиональную деятельность, удовлетворенность выбранной профессией, особенная профессиональная позиция, постоянное подтверждение своей профессиональной значимости, нужности и полезности приводят к возникновению особенного эмоционального состояния - профессионального оптимизма. Все эти профессионально обусловленные изменения способствуют профессиональному самоутверждению, самоопределению личности профессиональной культуре и означают полную интеграцию в профессиональную среду.

Наряду с этими психологически позитивными изменениями происходят и деструктивные. Такие деструктивные психологические изменения связаны с профессиональными деформациями [65].

Профессиональные деформации могут быть поняты как результат фиксации (сохранения) измененных под влиянием трудовой деятельности ранее сложившихся (и той части жизни, которая предшествовала освоению профессии и профессиональной деятельности) средств организации поведения человека. Речь идет о деформации установок, динамических стереотипов, стратегий мышления и когнитивных схем, навыков, знаний и опыта, профессионально ориентированных смысловых структур профессионала.

Сущность наиболее значимых изменений при профессиональной деформации заключается в следующем:

Во-первых, это гипертрофия профессионально важных качеств, их трансформация в противоположные: бдительность превращается в подозрительность, уверенность - в самоуверенность, требовательность - в придирчивость, пунктуальность - в педантизм и т.д.

Во-вторых, актуализация и развитие социально-негативных черт (например, таких как жестокость, мстительность, цинизм, вседозволенность, профессиональная корпоративность).

В-третьих, угнетение и дальнейшая атрофия качеств, которые субъективно оцениваются как второстепенные, затрагивают профессиональную самооценку, мотивацию, перцептивные средства общения. Некоторые характеристики приобретают искаженную форму. В наибольшей мере это касается такой важной сферы правосознания, как ценностные представления о целях, методах и приемах профессиональной деятельности.

В-четвертых, несоразмерное, дисгармоническое, а в дальнейшем - искаженное соотношение и взаимодействие отдельных качеств, их групп. Таких, в частности, как гибкости и шаблонности профессионального мышления, объективности и тенденциозности восприятия и понимания других людей, служебных и внеслужебных интересов, органических и

культурноэстетических потребностей. Главным принципом здесь становится не объединение и стимулирование развития личности под общим вектором, а подчинение, угнетение одного за счет абсолютизации другого.

Таким образом, существуют объективные предпосылки возникновения профессиональной деформации. В то же время имеются возможности не дать им превратиться в реальность.

Профессиональная деформация имеет довольно сложную динамику проявлений в трудовой деятельности человека и затрагивает различные стороны психики: мотивационную, когнитивную, сферу личностных качеств.

Рассмотрим подробно проявление профессиональной деформации в различных сферах жизнедеятельности человека: мотивационной, познавательной, сфере личностных характеристик.

Профессиональная *деформация мотивационной сферы* может проявляться в чрезмерной увлеченности какой-либо профессиональной сферой при снижении интереса к другим. Известный пример такой деформации – феномен трудоголизма, когда человек большую часть времени проводит на рабочем месте, он говорит и думает только о ней, теряя интерес к остальным сферам жизни. Труд в этом случае является своего рода защитой, попыткой уйти от тех трудностей и проблем, которые возникают в жизни человека. С другой стороны, личность может высокоэффективно работать в какой-либо области, посвящая все свое время этому, что приводит к отсутствию интересов и активности в других сферах.

Изменения мотивационной сферы в процессе деятельности порождают выученную беспомощность. Это привычка жить, не оказывая сопротивления, не принимая ответственности на себя. Она возникает в результате частого отсутствия настоящей связи между действиями по отношению к работе и результатом этих действий в окружающей среде, когда человек многократно убеждается в непродуктивности и ненужности собственных действий и поступков.

Профессиональная *деформация знаний (познавательная сфера)* может быть также результатом глубокой специализации в какой-либо профессиональной сфере. Человек ограничивает сферу своих познаний только теми, которые необходимы ему для эффективного выполнения своих обязанностей, демонстрируя при этом полную неосведомленность в других областях.

Другой формой проявления этого феномена является формирование профессиональных стереотипов и установок. Они представляют собой определенный уровень достигнутого мастерства и проявляются в знаниях, автоматизированных умениях и навыках, подсознательных установках, не загружающих сознание. Отрицательное влияние стереотипов проявляется и в упрощенном подходе к решению проблем, к созданию представления о том, что данный уровень знаний может обеспечить успешность деятельности.

Сформированные у профессионалов стереотипы и установки также могут мешать освоению новых профессий. Причиной этого может быть перенос старых моделей на новые условия.

Сформированные под влиянием профессии личностные особенности существенно затрудняют взаимодействие человека в социуме, особенно в непрофессиональной деятельности.

Профессиональная *деформация личностных особенностей* может возникнуть вследствие чрезмерного развития одной черты, необходимой для успешного выполнения профессиональных обязанностей и распространившей свое влияние на непрофессиональную сферу жизни субъекта.

Относительно развития профессиональной компетентности в рамках модульного обучения наличие профессиональных деформаций педагогов может сыграть роль определенных барьеров, снижающих уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития.

Большую роль в развитии профессиональной компетентности педагогов играет целостная система сложившихся профессионально важных качеств

личности (ПВК), так как обучение в центрах дополнительного профессионального образования в контексте модульного подхода характеризуется максимальным приближением к реальным педагогическим ситуациям. В психологической литературе под профессионально важными качествами (ПВК) понимают любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность ее выполнения по параметрам производительности, качества труда и надежности. С этой точки зрения, профессионально важными качествами могут выступать свойства нервной системы, свойства психических процессов, личностные особенности, характеристики направленности, знания и убеждения.

Таким образом, профессионально важные качества — это профессиональные способности и характеристики личности, обеспечивающие эффективное выполнение деятельности.

Профессиональные способности формируются на основе общих способностей человека, в качестве которых выступают сенсорные, перцептивные, мнемические, психомоторные и другие функции. Иными словами, профессиональные способности — это свойства психических процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения) и психомоторные функции (тремор рук, координация движений рук и ног, сенсомоторная координация и т. п.), включенные в процесс деятельности и обеспечивающие ее эффективность [20].

Е. А. Климов [25] предложил вариант технологии выделения психических функций и процессов, участвующих в конкретной профессиональной деятельности. Основа этой технологии - представление о психических функциях профессионала как целенаправленных умственных действиях.

Е.А. Климов выделяет семь основных видов профессиональных действий в зависимости от их цели. Эти виды действий соответствуют основным формам психических функций.

1. *Действия восприятия* обеспечиваются органами чувств. Требуемый результат действий состоит в отображении явлений окружающего мира

(важных для профессионала) в виде чувственных образов (зрительных, слуховых образов, обонятельных, осязательных). Важным для профессионала может быть также отображение и его сознании и мира внутреннего — порождение образов состояния тела, ощущений самочувствия, боли.

2. *Мнемические действия* направлены на запоминание чувственных образов и слов, их целенаправленное воспоминание (или воспроизведение), а также на забывание ненужных сведений и ощущений. Эти действия принято называть процессами памяти.

3. *Имажинитивные действия* (от лат. *imago* — образ, подобие), или процессы воображения, направлены на такие результаты, как построение сложного образа из элементов образных представлений во внутреннем плане; изменение формы, характеристик образных представлений, их различных комбинаций. Речь идет о манипулировании образными представлениями, порожденными разными органами чувств (разной модальности).

4. *Логические действия*, простые (требуемый результат — группировка явлений, понятий, образов по какому-то одному принципу) или сложные (действия умозаключения, сопоставления, анализа и синтеза, выявления противоречий, решение сложных творческих задач), образуют основу мыслительной деятельности, интеллекта.

5. *Интерперсональные действия* образуют основу профессионального общения. Разновидностями интерперсональных действий являются:

- *коммуникативные действия* (цель — установление, поддержание, прекращение контактов);
- *организационные действия* (цель — объединить людей в одну группу для выполнения общей задачи, распределить обязанности, сформировать единые ценности, настроения и пр.); к ним относятся действия выражения одобрения, порицания, требования, советы, просьбы, намеки, внушение, убеждение и т.п.;
- *поступки* (цель — выразить позицию человека по отношению к группе, к другому лицу, к системе их ценностей).

Культура профессионального общения и такое свойство характера, как общительность (вкуче с социальным интеллектом), образуют основу профессионального мастерства тех работников, которые должны уметь распознавать людей и предвидеть их поведение, воздействовать на их сознание, организовывать их активность (педагоги, воспитатели, врачи, юристы, милиционеры, социальные работники, менеджеры). Люди взаимодействуют с помощью речи (устной и письменной), а также применяя, часто не вполне осознанно, язык жестов, невербальные средства (меняя выражение лица, выбирая позу).

6. *Действия контроля и самоконтроля* могут иметь в качестве заданных, нормативно установленных целей осознанное управление профессиональным поведением, своим состоянием в процессе работы, а также обеспечение соответствия процессов труда определенным технологическим параметрам. Эта разновидность профессиональных действий как действий контроля внешних объектов в психологии традиционно понимается как функция *произвольного внимания* (т.е. внимания целенаправленного). Если речь идет о самоконтроле (контроле своей речи, мимики, проявлений эмоций), эти действия относят к саморегуляции, эмоционально-волевой регуляции.

7. *Психомоторные действия*, или профессиональные движения, в качестве заданного результата имеют целенаправленное управление органами тела, определенные движения пальцев, рук, ног, всего тела; совершение дозированных усилий, перемещение в пространстве, принятие и поддержание определенной позы, выражения лица; и т.д.

Исследования показывают, что на разных этапах профессионализации доминирующими являются разные группы качеств. При этом наблюдается гетерохронность развития общих и профессиональных способностей. Это значит, что они формируются в разное время. В частности, при овладении системой профессиональных компетенций на различных этапах профессионализации ведущими по уровню развития будут являться различные способности. Соотношение общих и специальных способностей в структуре

ПВК зависит от специфики профессиональной деятельности. Чем в большей степени ее выполнение зависит от специальных способностей, тем раньше они будут проявляться при освоении профессии.

В функции профессионально важных могут выступать не только собственно психические, но и внепсихические свойства субъекта — соматические, биологические, морфологические, конституциональные, типологические, нейродинамические и др. Например, элементарная физическая сила и выносливость — ярко выраженные ПВК для многих видов деятельности. В целях более полного раскрытия специфики и особенностей ПВК целесообразно остановиться на их основных категориях и классификациях.

Различают четыре основные группы индивидуальных качеств, образующих в своей совокупности структуру профессиональной пригодности:

- *абсолютные* ПВК — свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном — среднем уровне;
- *относительные* ПВК, определяющие собой возможность достижения субъектом высоких («наднормативных») количественных и качественных показателей деятельности («ПВК мастерства»);
- *мотивационная готовность* к реализации той или иной деятельности; доказано, что высокая мотивация может существенно компенсировать недостаточный уровень развития многих иных ПВК (но не наоборот);
- *анти-ПВК*: структура профессиональной пригодности предполагает минимальный уровень их развития или даже отсутствие. Это свойства, которые выступают профессиональными противопоказаниями к той или иной деятельности. Они, в противоположность качествам первых трех групп, коррелируют с параметрами деятельности значимо, но отрицательно.

Важным итогом современных исследований ПВК явилось установление того, что любая деятельность реализуется на базе системы ПВК. Это означает, что каждая деятельность требует, во-первых, определенной совокупности ПВК.

Во-вторых, последняя является не рядоположенной — «механической» суммой качеств, а их закономерно организованной системой. Между отдельными ПВК устанавливаются функциональные взаимосвязи компенсаторного и содейственного типов; сама же система ПВК выступает как определенный симптомокомплекс субъектных свойств, специфичный той или иной деятельности. Он не задан в готовом виде, а формируется у субъекта в ходе освоения им деятельности. Более того, не только для деятельности в целом, но и для ее основных компонентов (ключевых действий, основных функций и др.) также формируются специфические подсистемы ПВК. Поэтому с внутренней — собственно психологической стороны — процесс деятельности представляет собой динамическую смену целостных подсистем ПВК, обеспечивающих каждый ее основной этап (действие, задачу, функцию).

Формирование подсистемы ПВК — достаточно сложный психологический процесс. Суть данного процесса — функциональное объединение отдельных ПВК; они начинают проявлять себя в режиме взаимодействия. К этому есть отдельные внутренние предпосылки, так как основные психические функции онтологически связаны друг с другом. Эта связь в ходе освоения профессиональной деятельности начинает проявляться в своей положительной роли. Таким образом, в процессе формирования психологической системы деятельности происходит своеобразная функциональная настройка психических функций на достижение целей деятельности.

Таким образом, общая структура ПВК, в качестве важнейших субъектных детерминант развития профессиональной компетентности, оказывается достаточно сложной и внутренне дифференцированной. Она включает ряд основных категорий ПВК, наличие которых и является основным условием эффективной реализации профессиональной деятельности. Структура ПВК одновременно характеризует структуру способностей личности в отношении конкретной деятельности.

Невысокий уровень развития познавательных способностей (слабая память, плохая концентрация внимания и т.д.), низкий уровень развития

интеллекта влияют на развитие профессиональной компетентности, на траекторию профессионального развития в целом, создают дополнительные препятствия. Их влияние определяется темпом усвоения знаний, умений и навыков. В процессе профессиональной подготовки недостаточно развитые познавательные способности затрудняют формирование профессиональной компетенции. Исследования общего интеллекта взрослых показывают, что с ростом стажа работы он снижается, что обусловлено, в частности возрастными изменениями и в особенностях нормативной профессиональной деятельности. Многие стереотипные виды деятельности (методы, формы работы, стратегии реагирования на проблемные ситуации, стили восприятия и мышления), выработанные с годами определяют не востребованность некоторых интеллектуальных способностей и способствуют их постепенному угасанию.

С позиции Л.М. Митиной, большое влияние на развитие профессиональной компетентности работников сферы образования оказывают такие социально и профессионально значимые качества личности как ответственность, самостоятельность, рефлексия, поведенческая гибкость, мобильность [43].

Успешность профессионального развития определяется ответственностью личности за свое прошлое и настоящее.

Социально-профессиональная ответственность — это стремление и умение оценивать свое поведение и деятельность с точки зрения пользы или вреда для общества, учебного и профессионального коллектива или отдельной личности.

По своей структуре ответственность состоит из осознания долга и социальных мер в ответ на социально значимые поступки. Это взаимодействие становится фактом сознания и приобретает смысл в профессиональном поведении.

Ответственность определяет степень профессиональной активности личности. Составляя профессиональные планы, принимая решения, человек взвешивает, насколько эти цели ему самому либо остается надеяться лишь на

судьбу или случай. Одни принимают ответственность за происходящее вокруг на себя (интернальность), и это позволяет им ощущать себя субъектом своей жизни, другие за всеми событиями видят случай (экстернальность) и заранее отказываются от любых активных действий.

Низкая интернальность является атрибутом деструктивного профессионального развития. Человек, склонный к возложению ответственности за свое профессиональное развитие на окружающих, на начальство и на другие обстоятельства, становится заложником этих обстоятельств, его воля парализована еще до начала каких-то действий.

В последние годы мир профессий стал особенно динамичен: изменяется содержание деятельности, технологии. В связи с этим большое значение приобретает такое качество, как мобильность.

Мобильность — это способность к быстрому переключению с одного вида деятельности на другой. В основе мобильности лежат процессы пластичности и гибкости.

Поведенческая *гибкость* понимается как способность человека отказываться от несоответствующих ситуации способов поведения и вырабатывать или принимать новые оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Отсутствие поведенческой гибкости препятствует успешному освоению профессиональной деятельности, затрудняет адаптацию к новым способам деятельности и в конечном итоге инициирует развитие профессионально обусловленных деструкций.

Развитие профессиональной компетентности также предполагает самонаблюдение, самосознание, т. е. рефлексию своего состояния, опыта.

Рефлексия — это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

Выделяются следующие виды рефлексии.

Ситуативная рефлексия обеспечивает непосредственный самоконтроль поведения человека в актуальной ситуации, осмысление ее элементов, анализ

происходящего, способность субъекта к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися условиями и собственным состоянием. Поведенческими проявлениями этого вида рефлексии являются время обдумывания субъектом своей текущей деятельности; то, насколько часто он прибегает к анализу происходящего; степень развернутости процессов принятия решения; склонность к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях.

Ретроспективная рефлексия проявляется в склонности к анализу уже выполненной в прошлом деятельности и свершившихся событий. Предметом рефлексии в данном случае выступают причины произошедшего, содержание прошлого поведения, его результативность, допущенные ошибки. Ретроспективная рефлексия позволяет определить, как субъект оценивает произошедшие события, склонен ли он анализировать прошлое и себя в нем.

Перспективная рефлексия характеризуется анализом предстоящей деятельности, планированием, прогнозированием ее вероятных исходов, ориентацией на будущее.

Недостаточно развитая рефлексия работника сферы образования проявляется в неспособности анализировать свои поступки, действия, снижает прогностические возможности и приводит к профессиональной неадекватности. Типичными проявлениями профессиональной неадекватности представителей педагогической профессии являются несоответствие поведенческих реакций реальной профессиональной ситуации, нарушение социального взаимодействия в силу переоценки или недооценки профессиональных возможностей, увеличение количества профессиональных неудач на фоне личностного самодовольства.

Рассматривая психологические факторы развития профессиональной компетентности работников образования, включенные в систему ПВК, необходимо акцентировать внимание на уровне развития саморегуляции - важнейшего детерминанта эффективной учебной и профессиональной деятельности.

«Саморегуляция», «саморегулирование» - производное от понятия «регулирование». В психологии саморегуляцией считается способность открытой системы сохранять постоянство своего внутреннего состояния посредством скоординированных реакций, направленных на поддержание динамического равновесия. Кроме того, под саморегуляцией могут пониматься стремление системы воспроизводить себя, восстанавливать утраченное равновесие, преодолевать сопротивление внешней среды [67].

На современном этапе понятие саморегуляции носит междисциплинарный характер и отличается многозначностью, обилием трактовок. Термин оказывается в длинном синонимичном ряду - «самоуправление», «самоорганизация», «саморегулирование» и т.д.

В 80-х годах XX века в научной школе О.А. Конопкина была создана структурно-функциональная модель осознанного саморегулирования деятельности человека. Им и его учениками по результатам изучения саморегуляции широкого круга профессиональной и учебной деятельности была развита концепция осознанного саморегулирования произвольной активности человека, в которой обобщены данные исследований саморегуляции осознаваемой активности субъекта в достижении поставленных целей в разных видах деятельности. Ядром этой концепции является представление о целостной системе осознанной саморегуляции произвольной активности, позволяющей реализоваться субъектной целостности; понимание того, что при содержательном анализе субъектных характеристик внимание уделяется той или иной осознаваемой целенаправленной активности, которая имеет определенный личностный смысл и относительно которой человек выступает как ее инициатор и творец.

Таки образом, осознанная саморегуляция понимается О.А. Конопкиным [33] и его последователями как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей.

Общая способность к саморегуляции согласно О.А. Конопкину выражается в проявлении осознанной саморегуляции, как инициативно-творческом модусе установления человеком действенных отношений с окружающим предметным миром на основе активного, самостоятельного и успешного овладения разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений. Общая способность к саморегуляции выражается внешне также в успешном решении нестандартных задач и действенном преодолении нетипичных, незнакомых ситуаций на всех ступенях овладения различными видами деятельности и сферами жизни в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости в достижении принятой цели.

«Внутренняя» же, субъективная сторона саморегуляции характеризуется осознанностью, пониманием оснований осуществляемой деятельности в целом, ее важнейших структурных моментов – цели, условий, применяемых способов действий, необходимых коррекций, оценки результатов и др. При этом осознанно учитываются как объективные внешние условия деятельности, так и собственные субъективные возможности.

Продуктивная деятельность характеризуется такими личностными качествами, как целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, инициативность, стремление к реальному успеху.

Отсутствие саморегуляции характеризуется пассивностью, бездеятельностью, безучастностью, зависимостью от окружающих людей и обстоятельств или непродуктивной активностью, проявляемой в порыве, негибкости поведения, отклоняющемся поведении.

На сегодняшний день существует новый подход в изучении индивидуальных стилевых особенностей саморегуляции. Данное направление разрабатывается специалистами лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО (г. Москва) под руководством В.И. Моросановой.

В рамках данного направления «феномен стиля саморегуляции» проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние

условия, оценивает результаты и корректирует свою активность» для их достижения [55].

Исследования данных авторов ясно показывают, что на проявление креативности, самостоятельности и других субъектных системных свойств, опосредствующих достижение профессиональных и учебных целей, прежде всего, оказывают влияние личностные особенности, характерологический склад человека, его самосознание, направленность, осознаваемые в различной мере побудители деятельности. В то же время В.И. Моросанова пишет, что применяемые на практике методы личностной диагностики и составляемые на их основе личностные характеристики малоэффективны: они не дают инструментальной информации о том, как особенности личности реализуются в индивидуальных особенностях саморегуляции, которые и определяют ее поведение в профессиональной или учебной ситуации, в какой степени и какими средствами конкретная личность будет добиваться достижения поставленной цели. Именно благодаря психологической практике в контексте данного направления сформировалась гипотеза, а затем и убеждение, что личностные особенности влияют на деятельность не непосредственно, а через сложившиеся способы саморегуляции активности. Саморегуляция в концепции В.И. Моросановой [53, 54, 55, 56, 56] – это система логически последовательных звеньев, к которым относятся планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов. Но также на функционирование данной системы оказывают влияние инструментальные свойства личности (гибкость, надежность, самостоятельность и др.).

Любая деятельность начинается с планирования, которое характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, уровень сформированности у человека осознанного планирования деятельности. Следующее звено саморегуляции – это моделирование, которое позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Развитые способности к моделированию

позволяют разработать программу действий адекватную планам деятельности, привести в соответствие получаемые результаты принятым целям. При недостаточно сформированных способностях к моделированию как одному из звеньев саморегуляции часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, что часто приводит к неудачам. Программирование определяет индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий, о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемой для субъекта успешности. Несформированность данного звена саморегуляции приводит к тому, что человек действует импульсивно, не может самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкивается с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносит изменений в программу действий, действуя путем проб и ошибок. Завершение деятельности сопровождается оценкой полученных результатов. Оценивание результатов характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки человеком себя и результатов своей деятельности и поведения.

Кроме звеньев, как уже было сказано выше, саморегуляция определяется и свойствами личности. Например, гибкость – это способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий, пластичность всех регуляторных процессов. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Также необходимым условием эффективной саморегуляции является самостоятельность, которая характеризует развитость регуляторной

автономности. Наличие высокого уровня самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

В стиле саморегуляции проявляется «общая регуляторная основа индивидуальности», которая и является «предпосылкой формирования конкретных стилей деятельности в различных ее видах» [56; 110].

Феномен стиля саморегуляции проявляется в том, каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов, в том, в какой мере процессы самоорганизации развиты и осознанны. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется комплексом стилевых особенностей регуляторики. К ним относятся типичные для данного человека особенности регуляторных процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов), а также регуляторно-личностные свойства, или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность, надежность, гибкость и т.д. В силу универсальности функциональной структуры регуляции для самых разных видов психической активности и деятельности, по мнению В.И. Моросановой и Е.М. Коноз, в стиле саморегуляции проявляется общая регуляторная основа индивидуальности, которая, как показывают проведенные ими исследования, является предпосылкой формирования конкретных стилей деятельности в различных ее видах.

В частности, в отношении различных видов деятельности, люди с высоким уровнем саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большой степени

осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной саморегуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности. При низком уровне саморегуляции потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения у человека несформирована. Такие люди более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. Возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей у таких людей снижена, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции.

Успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Таким образом, развитая сфера саморегуляции синтезирует все остальные процессы, протекающие в других сферах, координирует все психические состояния, поэтому способствует сохранению и укреплению собственного психического здоровья и, как следствие этого, достижению успеха в учебной и профессиональной деятельности при сравнительно небольших затратах нервно-психической энергии. Сфера саморегуляции органичным образом связывает индивидуальность с личностью.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что оптимизация обучения профессиональным дисциплинам может осуществляться с учетом управляемых внутренних факторов. Управляемость внутренних факторов позволяет предупреждать/снижать профессиональные деформации различных модификаций, а также развитию требуемых компетенций и быстрой психологической адаптации к различным условиям, в которых протекает образовательный/производственный процесс.

Анализируя психологические факторы развития профессиональной компетентности педагога в процессе повышения квалификации, необходимо акцентировать внимание и на том, что педагогические работники, попадая в ситуацию обучения, испытывает стрессовое состояние.

Феномен стресса, открытый Гансом Селье, получил широкое распространение, как в науке, так и за её пределами. Зачастую этот термин применяется для обозначения целого ряда физиологических и психических состояний человека в трудных условиях (например, состояние физического напряжения, утомления, чувство тревоги и пр.).

Термином «стресс» объединяют большой круг вопросов, связанных с зарождением, проявлениями и последствиями экстремальных воздействий внешней среды, конфликтами, сложной и ответственной производственной деятельностью, опасной ситуацией и т. д.

В современной научной литературе термин «стресс» используется в нескольких значениях:

- 1) как состояние беспокойства в организме, которое он стремится устранить или уменьшить. В таком определении понятие стресса немногим отличается от неприятных состояний, таких, как тревожность, диссонанс, слабая боль и пр.;
- 2) как психологические и поведенческие реакции, отражающие состояние внутреннего беспокойства или его подавления. На самом деле такие защитные от стресса реакции или индикаторы мы можем наблюдать в различных функциональных проявлениях, включая эмоциональные, когнитивные и поведенческие;
- 3) как событие или условие в физическом или социальном окружении, которое ведет к принятию мер по избеганию или к агрессии, принятию решения об устранении или ослаблении угрожающих условий. В таком смысле «стрессоры» рассматриваются как подобные понятию опасность, угроза, давление, конфликт, фрустрация и экстремальная ситуация;

Обобщая данные положения, следует отметить, что в качестве стрессовой

может быть признана только такая реакция индивида, которая достигает пороговых уровней его психологических и физиологических возможностей.

Данным термином зачастую обозначают состояния, находящиеся в пределах физиологических и психологических границ психоэмоционального напряжения. Нередко с ним связывают и состояния, развивающиеся как следствие длительного или повторного эмоционального напряжения, состояние на грани патологии, психической дезадаптации [6].

Несмотря на имеющиеся многочисленные работы по изучению стресса и стрессовых реакций, до сих пор нет и общепринятой их классификации. Многие авторы различают физиологические и психологические стрессы, другие подразделяют виды стресса в зависимости от специфики раздражителя и нарушений функций организма.

Исторически одна из первых типологий стресса была предложена американским учёным Р. Лазарусом, активно выступающим против подходов, объединяющих физиологический и психологический стрессы.

Выделив два вида стресса - физиологический и психологический, Р. Лазарус подчёркивал их отличия в особенностях воздействующего стимула, механизмах возникновения и характере ответной реакции.

Биологический (физиологический стресс) характеризуется нарушением гомеостаза и вызывается непосредственным действием неблагоприятного стимула на организм.

Проявление физиологических стрессов в значительной степени определяется различными формами обмена веществ и состоянием различных функций организма. Среди факторов, их вызывающих, наиболее известны голод, гипотермия, жажда, нарушения кровообращения, дыхания, функции нервной системы и т.д.

В физиологических стрессах последовательно протекают катаболическая и анаболическая фазы — стрессовые механизмы, участвующие в процессах саморегуляции и обеспечивающие разнообразные формы гомеостаза, в основном эндокринный, обменный, нейровегетативный [49].

Восстановление гомеостатической устойчивости осуществляется висцеральными и нейрогуморальными механизмами, которые обуславливают стереотипный характер реакций при физиологическом стрессе.

Психологический стресс, в работах Р. Лазаруса, Р. Ланьер, буквально определён как реакция человека на особенности взаимодействия между личностью и окружающим миром.

Позже, предложенная классификация была уточнена, как в отношении определения самого понятия, так и выделения его разновидностей. Психологический стресс, стал интерпретироваться не только как реакция, но как процесс, в котором требования среды рассматриваются личностью исходя из её ресурсов и вероятности разрешения возникающей проблемной ситуации [86].

В соответствии с современными подходами к пониманию видов стресса (В.В. Бодров, Ю.В. Щербатых, Д.Н. Исаев) психологический стресс в свою очередь можно разделить на эмоциональный, информационный, организационный.

Как утверждают П.К. Анохин, К.В. Судаков «эмоциональный аппарат» является наиболее чувствительным к действию экстремальных и повреждающих факторов, в связи с чем, первым включается в стрессовую ситуацию.

Информационный стресс – разновидность психологического стресса источником которого служат следующие факторы:

- внешние сообщения, информация о реальном или вероятном воздействии неблагоприятных событий, их угрозе;
- «внутренняя» информация в форме представлений, извлекаемых из памяти сведений о событиях, ситуациях и их последствиях, травмирующих психику;
- ситуация информационных перегрузок, когда субъект не справляется с задачей, не успевает принимать решения в требуемом темпе, при высокой ответственности за последствия решений.

Для развития информационного стресса важным фактором является состояние мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и когнитивной сферы личности, которые обуславливают субъективную, личностную значимость экстремальной ситуации, наличие готовности и возможности к ее преодолению, способность выбора рациональной стратегии поведения в этих условиях и т. д.

Зачастую при воздействии различного ряда экстремальных информационных факторов у субъекта отмечается снижение объема оперативной памяти, сужение восприятия, затруднения в переключении и распределении внимания, изменения в оперативном мышлении. Эти изменения носят, как правило, неспецифический характер и происходят на фоне повышения напряжения активационных компонентов, реализующих энергетическое обеспечение информационных процессов. Чем хуже функционируют механизмы неспецифической адаптации, тем ниже стрессоустойчивость системы приема и преобразования информации.

Организационный стресс проявляется в напряжении адаптационных механизмов личности в ответ на определенную организационно-производственную ситуацию (ролевые конфликты, высокие требования, интенсивность работы; доминирование фактора времени; недостаточность или высокая интенсивность общения; монотония; различные внешние воздействия; резкое нарушение обычной системы (порядка) работы).

Таким образом, в любой деятельности субъекта (учебной, а впоследствии, профессиональной) саморегулирование связано с оценкой условий, в которых будет происходить данная деятельность, с профессиональной самооценкой (компетентностью, профессиональной пригодностью для выполнения соответствующей деятельности), условиями успешного достижения поставленных целей, прогнозом результатов, и коррекцией действий.

Что касается вопроса оптимизации процесса обучения, то в данном случае саморегуляция в первую очередь связана с изменением условий обучения, их моделированием и приближением к трудовой деятельности. В данном случае у

слушателей вырабатываются необходимые «реакции», соответствующие определенным условиям, т.е. это реализация знаний, умений и навыков (в том числе и психологического характера) на практике в различных ситуациях (стандартных/нестандартных).

Оптимизация профессионального обучения позволяет скоординировать действия слушателей таким образом, чтобы сформировать и развить в них черты, связанные саморегуляцией в устоявшейся (привычной для них среде), а также в новых производственных условиях. Поскольку именно эти характеристики позволяют специалисту противостоять формированию/развитию профессиональных деформаций личности [65].

При развитии профессиональной компетентности педагогов необходимо выявлять соответствующие взаимосвязи социально-возрастных особенностей педагогов с уровнями развития профессиональной компетентности/отдельной компетенции.

В работах А. Кротова [38] педагог как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

- 1) психологической, представляющей собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне - психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности каждого данного индивида, его психических процессов и состояний.
- 2) социальной, воплощающей общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью педагога к определенной социальной группе, национальности и т.д.
- 3) биологической, которая в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон помогает раскрывать возможности субъекта образовательной деятельности, его возрастные и личностные особенности при определении поставленной ему цели и ее достижении.

Проецируя эти утверждения на процесс повышения квалификации в условиях компетентного подхода, можно заметить, что при обучении необходимо учитывать возрастные категории педагогов-слушателей. Это связано с тем, что педагоги различных возрастных категорий по-разному перемещаются в уровневой системе компетенций (с различной скоростью усваивают соответствующие знания, обладают различной мотивацией достижения поставленной цели и пр.).

Люди более старшего возраста, являющиеся слушателями институтов повышения квалификации, центров дополнительного образования и т.д., обладают определенным производственным опытом, но нередко не достаточно «теоретически подкованы». Попадая в вуз, они не стремятся приобретать эту теоретическую подготовку, поскольку в данном случае речь идет о получении документа о повышении квалификации.

В данном случае можно говорить не о формировании необходимых внутренних факторов, а об их коррекции (их позитивное развитие).

На современном этапе, хочется констатировать тот факт, что практика образования взрослых пока не располагает отчетливыми и обоснованными ориентирами, позволяющими осуществлять подлинно возрастной подход по отношению к людям, надеющимся на то, что образование поможет им в решении жизненно значимых проблем личностного и профессионального роста.

Большинство исследователей психологических проблем обучения взрослых утверждают, что центральной для понимания особенностей образования взрослых является проблема их личностной, субъективной позиции в отношении своего обучения. Предполагается, что эффективность образования взрослых определяется тем, насколько в ходе обучения удастся

создать условия развития их личности и формирования творчески продуктивного или исследовательского отношения к действительности [84].

Общий контекст жизнедеятельности взрослого человека, включенного в трудовые отношения и несущего социальную ответственность за собственную семью и детей, озабоченного широкими социальными проблемами, определяет его специфическое отношение к учению, проявляющееся и в силе, и в определенной слабости позиции взрослого обучающегося. В качестве позитивных характеристик отношения взрослых к образованию как к фактору повышения собственной компетентности в решении смысло-значимых проблем различного масштаба и сложности можно выделить личностную и профессиональную заинтересованность в образовании, положительную мотивацию, сознательность, самостоятельность учебной деятельности взрослых.

Вместе с тем некоторым взрослым свойственен образовательный прагматизм, редуцирующий в их сознании образование как процесса технологического, даже рецептурного научения, которое сразу же, «здесь и теперь», должно давать эффект в решение тех или иных профессиональных или личностных проблем. Характерен для части взрослых и некоторый скепсис в отношении теоретического образования, необходимости изучения общекультурных, методологических дисциплин, которые могут восприниматься как «оторванные от жизни», «абстрактные», общие рассуждения, на них не стоит тратить время и силы».

Личностный смысл образования во многом определяется спецификой временных ориентиров обучающихся или субъективного переживания ими времени. Образование обычно рассматривается как социальный институт подготовки молодого поколения к жизни, т.е. к будущему. Для взрослых, озабоченных необходимостью быть успешными в текущем времени, образование имеет иной смысл: оно позволяет повысить жизненную компетентность (осведомленность, умелость, успешность) в настоящем, то есть его результаты должны быть ориентированы на сегодняшний день.

Проанализированные психологические характеристики взрослости позволяют прийти к выводу о том, что возраст детерминирует очень многие параметры учебной активности и должен служить основанием при проектировании образовательного процесса, адресованного такой специфической возрастной группе.

Необходимо понимать, что включение взрослого человека в любую образовательную программу в той или иной мере перестраивает его социальную ситуацию развития. Важно организовать образовательный процесс так, чтобы эти изменения были психологически целесообразными. Это требует понимания и основных характеристик нормативной социальной ситуации развития в этом периоде жизни, и возможных деформаций, порождаемых новой ролью, статусом, требованиями и системой отношений, определяющихся учебной ситуацией.

Вступая в учебный процесс, взрослый испытывает осознанную или неосознанную тревогу по поводу существенных перемен в своих социальных отношениях. Освоение взрослым (педагогом – слушателем центра дополнительного образования) новой роли - обучающегося - потенциально содержит угрозы статусу и самооценке, вызывает сдвиги в самой «взрослой» иерархии социальных ролей, что связано с «возвращением» к некоторой детской социальной роли - учащегося, «нагруженной» индивидуальными психологическими переживаниями и установками. Особенно опасно, если роль учащегося навязывается взрослому в варианте «школяра» - бесправного, зависимого от педагога существа, не вполне знающего и понимающего, зачем и почему нужно выполнять те или иные учебные задания, но добросовестно следующего педагогической воле или учебному плану.

Новая система учебных коммуникаций потенциально также может нарушать психологическое благополучие взрослого, особенно если отношения с преподавателями строятся по школьному варианту - несимметричные, эмоционально-оценочные, неконструктивные или конфликтные. Вызывает осознаваемую или бессознательную тревогу слушателей центров

дополнительного образования и то, что социальные требования, предъявляемые к ним и самим образовательным процессом, и сопровождающими этот процесс отношениями вне образовательного института, могут оказаться не соответствующими их возможностям, что они могут не оправдать собственных ожиданий и надежд окружающих. Закономерная тревога по поводу изменяющейся социальной ситуации развития переживается взрослыми людьми с разной степенью интенсивности и глубины, посредством достаточно широкого спектра поведенческих проявлений, в том числе и защитного характера, но не может не отражаться на их эмоциональном состоянии и отношении к учению.

Таким образом, организуя процесс обучения взрослых, необходимо специально проектировать благоприятную социальную ситуацию как ситуацию развития взрослого человека, предлагающую новые позитивные возможности, безопасные для статуса и самооценки, расширяющие, обогащающие, а не деформирующие пространство его жизнедеятельности.

2.2. Организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога

Рассматривая систему повышения квалификации как некую *образовательную среду* выращивания компетентного педагога, необходимо отметить, что развитие профессиональной компетентности – сложный, многогранный процесс, связанный со всеми составляющими учебно-образовательного пространства курсовой подготовки. Развитие профессиональной компетентности включает также развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в постоянно меняющейся педагогической среде, так как от педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовно-нравственное развитие общества в конечном итоге.

Как отмечает А. Зоткин, модернизация системы повышения квалификации – не самоцель. Она становится частью современной системы образования, соответствующей новым целям и ценностям образования. Невозможно внести изменения в систему образования, связанные с формированием креативности и инновационного поведения учительства, если учитель не становится участником современных образовательных программ. Невозможно сформировать личность ученика, если учитель не имеет опыта такой деятельности [17].

Данное высказывание находит свое подтверждение в многочисленных публикациях отечественных ученых, рассматривающих содержание профессионально-педагогической деятельности в условиях введения федеральных государственных требований в системе дошкольного образования, реализации инклюзивного образования, новых образовательных стандартов, как в общеобразовательных учреждениях, так и в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования.

Среди проблем перехода на образовательные стандарты нового поколения Т.А. Каплунович выделяет: перевод набора ключевых компетентностей в перечень образовательных результатов; определение специфики компетентностно-ориентированных учебных и внеучебных программ; фиксацию требований к образовательным технологиям и способам взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на формирование ключевых компетентностей. Вполне очевидно, что решение обозначенных проблем потребует серьезного научного осмысления, экспериментального моделирования профессиональной и общественной экспертизы моделей, специальной организации их внедрения в образовательную практику. Последняя задача может оказаться одной из самых сложных, поскольку педагоги, привыкшие работать в «знаниевой» парадигме, как правило, отождествляют «приобретенное» детьми с «изученным». На оценку «изученного» ориентированы и контрольно-измерительные материалы, и критерии аттестации учителей.

Преодоление названного противоречия возможно за счет реализации компетентностного подхода в системе самого педагогического образования и, прежде всего, в системе повышения квалификации педагогических кадров, которая, в свою очередь, может продуктивно строить экспериментальные модели компетентностно-ориентированного дополнительного профессионального образования.

Согласно точке зрения Л.Н. Макаровой, существующая система повышения квалификации также требует значительной трансформации. Интеграция науки, образования и производства оказывает существенное влияние на последипломное образование, к основным функциям которого относятся: компенсаторная, адаптационная, корректирующая, развивающая, инновационная, интегративная. Действующая система повышения квалификации в большей степени ориентирована на первые три функции и в меньшей – на развивающую, инновационную и интегративную, которые наиболее полно отвечают цели непрерывного профессионального и общекультурного роста [46].

Острую необходимость реформирования системы повышения квалификации еще в конце 80-х годов XX столетия отмечает П. Юцявичене. По ее мнению, педагогическая наука с дидактической точки зрения должна была неотложно помочь комплексно решить следующие задачи, стоящие перед педагогической практикой в области постдипломного образования:

- 1) построение эффективного содержания обучения, обеспечение возможности его *гибкого* изменения;
- 2) обеспечение возможности *индивидуализации* содержания обучения и педагогического воздействия;
- 3) формирование у обучаемых *твердых действенных* знаний и развитие на их почве умений и навыков практической деятельности;
- 4) активизация обучаемых, обеспечение их самостоятельности;
- 5) максимальная реализация творческого потенциала педагога и обучающегося.

По мнению А.Л. Кирсанова, современная система повышения квалификации должна представлять собой гибкую, динамичную систему, адекватную требованиям конкретных образовательных учреждений и учитывающую сложившуюся профессионально-педагогическую компетентность педагогов. Профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогов должны осуществляться на основе общенаучных принципов и системы следующих специфических принципов:

- **принципа динамичности**, предусматривающего возможность изменения и дополнения содержания образовательных программ;
- **принципа осознанной перспективы**, требующего глубокого понимания и осознания, как слушателями, так и преподавателями системы близких, средних и отдаленных перспектив обучения;
- **принципа разносторонности методического консультирования**, предполагающего высокую степень заинтересованности от слушателей и компетентности от преподавателя;
- **принципа паритетности**, основанного на субъект-субъектном взаимодействии преподавателей и слушателей [24].

Для системы повышения квалификации, ориентированной на личностно-профессиональное развитие педагога, ценностно-смысловая направленность процесса постдипломного обучения является определяющей. Практически она может реализовываться в таких технологиях работы со слушателями, которые позволяют осуществлять стратегию опережающей подготовки.

В основу содержания повышения квалификации педагогических работников должна быть положена идея интеграции различных областей знания, входящих в поле их профессиональной деятельности. Это позволяет обеспечивать усвоение междисциплинарных знаний, развитие системного мышления при экономии времени на подготовку. Стержневой проблемой формирования содержания психолого-педагогической подготовки педагога является его целостность.

Исходя из изложенного, правомерно выделить главный методологический принцип, лежащий в основе функционирования и развития системы профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации педагога. Таковым является принцип соответствия системы тем изменениям, которые происходят в науке, технике, технологиях и, соответственно, в профессионально-педагогической деятельности.

Рассматривая компетентностно-ориентированную технологию обучения педагогов в системе постдипломного образования, Т.А. Каплунович определяет главной целью программ повышения квалификации развитие способности к рефлексивной самоорганизации в решении профессиональных задач и проблем. Принципиальное отличие ориентации на развитие способностей обучающихся в системе повышения квалификации от «продуктивной» и «процессуальной» ориентации состоит в обращенности образования к существующему опыту становления индивидуальной профессиональной практики педагога и организации ее рефлексивного анализа на основе использования научных знаний и построения инновационных моделей.

Таким образом, особую значимость приобретают следующие принципы обучения, ориентированные на развитие профессиональной компетентности:

- **принцип субъектности.** Учебная деятельность должна быть субъективно значима для слушателя строиться с учетом способов и особенностей построения им своей деятельности. Самоопределение в ней обучаемого должно стать особым объектом педагогического управления.
- **принцип развития.** Системообразующими в содержании курсов повышения квалификации должны стать вопросы профессионального саморазвития, а также вопросы самоорганизации в профессиональной деятельности. Деятельность, ее генезис, закономерности развития и формирования должны быть положены в качестве исходной «клеточки» в содержание и технологию обучения. В частности, начальным звеном в процессе обучения должен стать анализ конкретных затруднений в педагогической деятельности, выявление,

изучение характера и причин, которые дадут возможность выбора адекватных потребностям каждого слушателя содержания и форм повышения его квалификации.

- **принцип вариативной организации обучения** связан с его направленностью на развитие индивидуального критериально организованного стиля деятельности педагога через проектирование и прохождение им вариативных образовательных маршрутов в ходе обучения. Предполагается включение в содержание обучения инвариантной составляющей, адаптированной к исходному уровню самоорганизации педагога и обеспечивающей его динамику вариативной части, предоставляющей педагогу возможность выбора содержания обучения в соответствии с конкретными познавательными интересами [23].

Здесь, в отличие от традиционного подхода к планированию изучаемых на курсах тем, ориентация содержания обучения на развитие компетентности педагога предполагает придание особой значимости проблемам психологии. Вопросы методики преподавания должны выполнять конкретизирующую функцию в обучении слушателей общепедагогическим и психолого-педагогическим основам образования.

Следовательно, основной акцент необходимо сделать на методологических критериях осваиваемой деятельности как средствах рефлексивной самоорганизации в ее осуществлении. В качестве интегративной формы обучения выступает имитационное моделирование профессиональной деятельности.

О.Г. Красношлыкова в качестве основополагающих принципов повышения квалификации педагога выделяет следующие:

- **принцип диверсификации** – многообразие, вариативность услуг, форм, уровней повышения профессиональной компетенции;
- **принцип лично ориентированного подхода** – учет запросов, потребностей, а также индивидуального уровня развития профессиональной компетентности каждого педагога;

- **принцип оптимальности форм, методов и содержания непрерывного развития профессиональной компетентности;**

- **принцип открытости и доступности** – свобода выбора индивидуального пути совершенствования профессионализма, форм и содержания, места обучения, возможности перехода из одной образовательной системы в другую.

На основе этих принципов разработаны следующие подходы к развитию профессиональной компетентности педагога.

Первый подход – непрерывное научно-методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога через оказание поддержки методическим объединениям, отдельным педагогам в организации и содержании деятельности на уровне учебного заведения; удовлетворение образовательных потребностей педагогов с учетом педагогического стажа, уровня сформированности профессиональной компетентности индивидуальных запросов личности педагога.

Второй подход – развитие профессиональной компетентности через курсы повышения квалификации без отрыва от производства. Этот вариант направлен на удовлетворение потребностей педагогов, ориентированных на получение документа государственного образца о повышении квалификации. Данная форма может быть реализована муниципальными методическими службами на основании договоров с учреждениями, имеющими лицензию на повышение квалификации.

Этот вариант развития профессиональной компетентности позволяет решить основную проблему в прохождении курсов повышения квалификации с отрывом от производства – срыв учебного процесса. Данный вариант может реализовываться через различную организацию курсов:

- в первой или во второй половине дня – в зависимости от смены, в которой работает педагог;
- один раз в неделю в методический день в течение нескольких месяцев;
- в течение каникулярного времени;
- в субботные и воскресные дни.

Подобная вариативность позволяет педагогу выбрать не только удобный режим работы, но и возможность проходить обучение по нескольким программам курсов повышения квалификации без отрыва от профессиональной деятельности.

Третий подход – удовлетворение специфических образовательных потребностей, заявок на работу с ведущими учеными через курсы (краткосрочные) с приглашением таких ученых.

Четвертый подход – реализация накопительной системы повышения, учитывающей индивидуальную образовательную программу педагога и основанной на блочно-модульном подходе [37].

Необходимо отметить, что внедрение подобных форм в систему повышения квалификации позволяет говорить о высокой технологичности и динамизме, которые обеспечиваются за счет содержания (наполнения) вариативных модулей, использования интерактивных методов работы со слушателями и возможности построения образовательного маршрута путем комбинации модульных курсов. Педагог сам становится конструктором дополнительной профессиональной образовательной программы, которая рассматривается в данном случае как совокупность предметных учебных программ и программ спецкурсов, выбранных педагогом в логике обозначенного направления или проблемы повышения квалификации, с указанием конкретных сроков их освоения.

Говоря о возможности выбора педагогом отдельных модулей в разных организациях повышения квалификации под собственные индивидуальные задачи, А. Зоткин рассматривает два варианта реализации модульно-накопительного механизма.

Первый – *ведомственный*: педагог получает возможность выбирать модуль и формировать программу в рамках программы одного из учреждений, получая удостоверение о повышении квалификации этого же учреждения.

Второй вариант – *межведомственный*: работнику предоставляется возможность осваивать различные модули менее 72 часов в учреждениях,

входящих в региональную систему повышения квалификации. В этом случае педагог получает сертификаты, а общего документа о повышении квалификации не получает. При прохождении аттестации предъявляются сертификаты, которые подтверждают, что работник освоил содержание выбранных модулей и прошел обучение на семинарах в объеме не менее 72 часов. Следует отметить, что повышение квалификации без выдачи общего документа не противоречит законодательству [17].

Не вызывает сомнения и тот факт, что подобная организация повышения квалификации обеспечивает требуемый уровень компетентности специалистов, гибкость, непрерывность, открытость и индивидуализацию процесса повышения квалификации, преодолевая при этом и такую актуальную проблему, как кризис профессиональной компетентности педагога.

Рассмотрим более подробно сущность модульного обучения. Наряду с понятием «модульное обучение» в зарубежной и отечественной литературе всё чаще встречаются понятия: «модульный подход», «модульная концепция», «модульная система», «модульная технология». Определения этих понятий неоднозначны, зачастую недостаточно чётки.

Семантический смысл термина «модульное обучение» связан с международным словом «модуль» (лат. - *modulus*), одно из значений которого – «функциональный узел» [88].

Зарождение идей модульного обучения связано с возникновением зарубежной концепции единиц содержания обучения [41]. Сущность данной концепции заключается в том, что относительно небольшую часть учебного материала целесообразно брать как автономную тему и свободно включать в программу изучаемого курса. Сначала такие единицы назывались «микрокурсами», потом стали называться «мини-курсами», затем «модулями». Модульный подход в обучении постепенно, опираясь на ряд сущностных моментов программированного обучения, обретал статус самостоятельного дидактического направления: индивидуализированный темп учебно-познавательной деятельности, постоянное подкрепление обучающимися

собственных действий самоконтролем, последовательность и логичность этих действий, гибкое управление учебной деятельностью и трансформация такого управления в самоуправление. Созданию основ модульного обучения, определения принципов и правил его построения, методов и форм его реализации во многом способствовали идеи рефлексивного подхода.

Как зарождалось модульное обучение?

На стыке 60-70-х годов XX столетия в ряде стран возникла острая необходимость гибкого реагирования на вызовы рынка труда. В этих целях Международная организация труда (МОТ) начала активные исследования по созданию концепций мобильной профессионально-технической подготовки для лиц, оказавшихся безработными. Стояла конкретная задача - обеспечение занятости людей в производственной сфере. Концепция МОТ, разработанная на основе общих трудовых функций рабочего, к примеру, ремонтника, металлообработчика и т.п., получила дальнейшее развитие в США, ФРГ и в других странах. Исследования, проводимые в нашей стране в области модульной технологии обучения и подготовки профессиональных кадров, во многом опираются на положения концепции МОТ в определении модуля и его структуры.

В нашей стране еще в 20-е годы учеными Центрального института труда (ЦИТ) предпринимались усилия построения обучения как технологического процесса на основе идей «кибернетичности». А.К. Гастев и другие исследователи пытались применять в педагогике инженерный метод. Их концепция имела прогностический характер и предвосхищала развитие «кибернетизированной» педагогики [цит. по 88]. Сегодня отечественные исследователи модульного обучения отмечают схожесть между подходом ЦИТ и модулями трудовых навыков концепции МОТ.

Сущность модульного обучения заключается в предоставлении обучаемым (слушателям) возможности самостоятельно работать с предложенной им индивидуальной учебной программой, которая включает в себя план действий, блок информации, методическое руководство по достижению целей обучения.

В этом случае функции педагога сводятся к контролю, консультированию, координации действий по овладению информацией.

Разработчики форм модульного обучения подчеркивают соотнесенность дидактического определения модуля с пониманием модуля в точных науках, в технике, где модуль — это целостная функциональная система, обеспечивающая выполнение конкретной функции от начала до конца, ограниченная определёнными временными, пространственными и технологическими рамками. Это функционально и конструктивно независимая единица, которая может быть относительно самостоятельной частью в составе другого более сложного объекта или в виде индивидуального изделия, агрегата, объекта.

Модуль в дидактике - это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности.

Исследователи утверждают, что модуль можно рассматривать как программу обучения, индивидуализированную по содержанию, методам обучения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности обучающихся. Каждый модуль имеет свою дидактическую цель. Ей должна соответствовать достаточная полнота учебного материала. Это означает, что в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации, дается разъяснение к этой информации, определяются условия погружения в информацию (с помощью средств ТСО, конкретных литературных источников, методов добывания информации), приводятся теоретические задания и рекомендации к ним, указаны практические задания. В теории и практике модульного обучения принято также определённое соотношение практического материала к теоретическому: 80% к 20%. Выделяют познавательные (для изучения основ науки), операционные (для формирования навыков, умений и способов деятельности) и смешанные модули. Учебную дисциплину рекомендуется разделять примерно на 10-12 модулей, исходя из того, что их оптимальный объем соответствует логически

завершённого разделу учебной дисциплины, на изучение которой отводится, как правило, от 10-12 до 18-20 часов. Считается, что в рамках одной учебной дисциплины должно быть не более 10-12, но и не менее 5-6 модулей. При этом рекомендуется избегать таких крайностей, как слишком большой или слишком мелкий модуль. Например, в университетах США обычный лекционный курс разделён на 10-12 модулей.

Модуль, являясь дидактическим средством обучения, включает в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению дидактических целей. Его можно использовать в любой системе обучения: чёткое дозирование учебного материала, информационно-методическое обеспечение с программой логически последовательных действий для учащегося, возможность осваивать материал в удобное для него время - все это помогает улучшить качество и эффективность образовательного процесса в целом.

Основным средством модульного обучения является программа, представляющая собой определенный инструментарий, посредством которого достигаются дидактические цели. Она разрабатывается на основе основных идей курса. Каждой такой идее соответствует отдельный модуль. Модульные программы в зависимости от цели освоения информации, могут быть познавательного или деятельностного типа. Последние подразделяются на рецептурно-операционные и системно-операционные. Такая классификация обусловлена спецификой содержания учебного материала, усвоение которого связано с овладением фундаментальными (теоретическими) знаниями (модуль познавательного типа) или способами деятельности (модуль деятельностного типа).

При овладении способами деятельности возможен подход, основанный на выделении отдельных функций при обучении соответствующим операциям. В этом случае формируются модули рецептурно-операционного типа, в которых предъявление информации отличается рецептурным характером. В модульных программах, предусматривающих развитие умений практической деятельности,

ставятся задачи овладения теоретическими знаниями, а также формирования профессионального творческого мышления. Такие программы относятся к системно-операционному типу. Представленная в них информация содержит знания, направленные на развитие конкретных навыков в соответствии с характером деятельности. Для составления таких программ необходимо: 1) выявить в профессиональной деятельности определенные функции и в соответствии с ними определить комплексные цели подготовки компетентного специалиста; 2) в каждой функции выделить операции и привести в соответствие с ними модули (блоки информации), раскрывающие задачи обучения каждой операции, объединить их в систему, способствующую формированию профессионального творческого мышления; 3) в каждой операции охарактеризовать совокупность приемов и в соответствии с ними выбрать методы обучения.

Таким образом, структура модульной программы включает в себя целевой план действий, модели, содержащие отдельные элементы обучения, и методическое руководство. На основании комплексной дидактической цели обучения деятельности строится план действий, на базе которого разрабатываются модули, состоящие из отдельных элементов обучения конкретным приемам, творческому мышлению, самоконтролю. Овладение элементами обучения помогает достижению частных дидактических целей, как автономных, так и взаимосвязанных.

Руководствуясь принципами модульного обучения, важно конструировать материал для усвоения таким образом, чтобы он обеспечивал достижение каждым обучаемым поставленных перед ним дидактических целей. Содержание отдельных модулей должно быть представлено законченными блоками, чтобы имелась возможность обучения в соответствии с комплексной дидактической целью.

Все это надлежит продумать еще на этапе перспективно-тематического планирования. Более подробного и деятельного уточнения требует содержание модуля конкретного учебного материала, так как от его четкости будет

зависеть успешность усвоения информации и достижение дидактических целей. Именно модуль как законченный блок информации позволяет качественно оценить уровень овладения содержанием учебного материала темы, раздела и дает возможность принимать решение о переходе к следующему этапу обучения.

При делении учебного материала на отдельные модули надо иметь в виду, что: во-первых, в содержании каждого модуля должна просматриваться интегрированная цель освоения всего материала; во-вторых, модуль должен обеспечивать достижение одной или нескольких дидактических целей; в-третьих, модули должны быть автономными и периодически обновляться, а также дополняться каждый независимо друг от друга; в-четвертых, содержание модулей необходимо подчинять логике мыслительной или практической деятельности; в-пятых, в целях развития профессионального творческого мышления содержание учебного материала модулей следует излагать на основе проблемного подхода к усвоению знаний; в-шестых, содержание модулей и методические руководства по их усвоению могут варьировать в зависимости от способностей, способов усвоения и уровня подготовленности учителей и воспитателей, ставших слушателями.

Каждый модуль рекомендуется начинать с входного контроля знаний и умений и выдачи индивидуального задания, основанного на анализе результатов контроля. Заданиями могут быть рефераты, расчётно-графические задания, контрольные работы, тесты, письменные опросы и т.п. Модуль всегда должен заканчиваться контрольной проверкой знаний. Промежуточным и выходным контролем определяется уровень усвоения знаний и выработки умений в рамках одного модуля или нескольких модулей. На основе «обратной связи» дорабатывается каждый последующий модуль.

Важный аспект построения модуля - структурирование деятельности обучающихся в логике этапов усвоения знания: восприятие, понимание, осмысление, запоминание, применение и систематизация. Обучение ведётся на уровне возможностей учащегося без интеллектуальных, физических и

психологических перегрузок, что позволяет достичь высокого уровня самостоятельности деятельности и мотивации достижения конкретных учебно-познавательных целей.

Модульная организация учебного процесса позволяет совмещать уровневую дифференциацию и коллективные способы обучения, обеспечивает адаптивный характер обучения, к её особенностям можно отнести также разбивку учебной информации на «элементарные порции», выявление логических и психолого-педагогических связей между ними, существенную стандартизацию учебного процесса, актуализацию самоконтроля. Изменяется характер подготовки преподавателя к занятиям. Становится обязательным предварительное проектирование учебного процесса, причём в центре внимания должна быть учебно-познавательная деятельность обучающегося. Объективный контроль результатов также служит в первую очередь средством обратной связи для обучающегося, что позволяет ему самостоятельно корректировать темпы и способы освоения материалов модуля.

К отличиям модульной организации обучения следует также отнести требование представлять содержание обучения в законченных информационных блоках, формулировать учебные цели не только в параметрах объёма изучаемого содержания, но и уровня его усвоения, а также существенную самостоятельность обучающихся, осваивающих планирование, организацию, самоконтроль и оценку своих действий. Обучающиеся чаще, чем при традиционном обучении, обращаются к преподавателю за индивидуальными консультациями, которые постепенно перерастают в индивидуальные образовательные маршруты, отличающиеся и содержанием, и темпами, и способами работы с информацией.

Модульное обучение невозможно без увязки цикла с актуальной проблемной ситуацией, которая позволяет создать мотивацию, пробудить сознательный интерес, затем определить операциональный состав деятельности по реализации дидактических целей. Проблемная ситуация, творческое и

деятельное продвижение обучающегося в ней обеспечивают глубину и прочность усвоения материала и навыков работы с задачей.

Как и любая образовательная технология, модульное обучение имеет некоторые ограничения.

Пользователи отмечают существенное повышение качества обучения в части практических навыков, сокращение сроков обучения (иногда до 40%), реальную индивидуализацию обучения, быструю адаптацию учебно-методических материалов к изменениям конъюнктуры. Но при этом они испытывают затруднения в связи с большим объёмом работы по разработке учебных материалов и значительными затратами на их тиражирование. Весьма сложно работать, не имея современно оборудованных учебных мест.

Переход на модульное обучение невозможен без появления соответствующих мотивов у преподавателей. Большую роль в этом могут сыграть проблемные семинары, методические конференции, кафедральные обсуждения по проблемам введения модульной системы обучения в конкретных условиях. Имеет значение готовность обучающихся к самостоятельной учебно-исследовательской деятельности.

В качестве принципиальных отличий модульного обучения от других систем обучения П. Юцявичене выделяет:

1) содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных комплексах – модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению;

2) взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе – с помощью модулей обеспечивается осознанное и самостоятельное достижение обучающимися определенного уровня предварительной подготовленности к каждой педагогической встрече;

3) сама суть модульного обучения требует неизбежного соблюдения паритетных субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимися в учебном процессе.

В целом, модульный подход позволяет: достичь целей обучения через самостоятельную деятельность обучаемых; учесть уровень подготовленности каждого слушателя, его индивидуальные особенности; гибко изменять при необходимости содержание учебного материала, добиваясь осознанности его усвоения.

Подобное совершенствование содержания и технологий непрерывного образования, направленных на подготовку инновационно-ориентированной личности является первостепенной задачей в процессе развития системы последипломного образования. Так как модульность программ позволяет выстраивать индивидуальные образовательные траектории, нацеленные на компетентностное развитие слушателей, а накопительная система дает возможность конструировать программы повышения квалификации из различных вариативных блоков и постепенно переходить на более высокий уровень освоения программ.

Как известно, в целом введение модульных технологий в процесс обучения значительно повышает *степень самостоятельности обучающихся*, а именно происходит интенсивное формирование *содержательной самостоятельности педагога*, которая выражается в умении человека организовывать свою самостоятельную работу по реализации принятого решения. В свою очередь, создание открытого образовательного пространства также призвано способствовать формированию условий для реализации педагогом возможностей *непрерывного самообразования*, под которым подразумевается самостоятельное конструирование образовательного маршрута с учетом своих профессиональных потребностей, дефицитов. Существенным подспорьем для педагога в сложившейся ситуации может стать разработка *индивидуальной образовательной программы*, которая явится своего рода средством организации образования педагога, стержнем и вектором его собственной образовательной траектории, позволяющей педагогу выбирать оптимальные сроки для реализации образовательных подпрограмм, содержание и формы обучения.

Рассмотрим более подробно принципы составления индивидуальной образовательной программы педагога. Абсурдно считать, что педагог может научить составлять образовательную программу обучающегося, если сам этого делать не умеет. К тому же, заказ на индивидуализацию образовательной позиции должен исходить не столько от государства, сколько от самого человека, его индивидуальных представлений о самореализации. Следовательно, индивидуальная образовательная программа - это совокупность подпрограмм, которые реализуются в рамках образовательной программы. Сроки ее реализации могут варьироваться от одного года до пяти лет в зависимости от желаемого результата: аттестация или реализации подпрограмм.

Необходимо отметить, что индивидуальная образовательная программа является своего рода инструментом мониторинга профессиональных достижений, поэтому цели ее написания будут следующие:

- оценочная (реальное оценивание своих возможностей);
- развивающая по отношению к образовательной ситуации (структура программы представляет собой своеобразный ориентир возможных видов активности педагога).

Следовательно, в программе педагог должен обозначить:

- цели и задачи своего профессионального развития, которые соотносятся с профессиональными стандартами, успеваемостью обучающихся, стратегическим планом развития образовательного учреждения;
- профессиональные умения, которые необходимо приобрести;
- средства для решения поставленных задач.

Практическая значимость индивидуальной образовательной программы заключается в систематизации деятельности педагога, динамике показателей профессионального роста, стимулирующих факторах, удовлетворенности образовательными услугами и - как результат - успешной аттестации.

Этапы работы педагога, реализующего индивидуальную образовательную программу будут следующими:

- диагностика профессионального мастерства педагога;
- составление индивидуальной образовательной программы, коррекция;
- реализация индивидуальной образовательной программы;
- рефлексивный анализ реализации ИОП.

На этапе диагностики, оценки и самооценки своего профессионализма, мастерства происходит самоопределение педагога. Ему необходимо определить цели, задачи педагогической деятельности в контексте перечисленных выше нововведений в образовании и требований к современному педагогу, выделить дефициты и профициты в своей деятельности. Как правило, составление программы педагогической деятельности, умение организовать учебную деятельность способствуют формированию методической, исследовательской культуры педагога, педагогической рефлексии, мотивации к критической оценке собственной деятельности.

При проектировании индивидуальной образовательной программы педагог учитывает программу развития, единую методическую тему и годовые задачи образовательного учреждения. ИОП педагога включает в себя несколько подпрограмм, содержит инвариантную и вариативную части. В инвариантной части педагог прописывает нормативно-правовую базу, методологическую основу своей педагогической деятельности, а также предусматривает тематику курсовой подготовки, сроки и формы ее реализации. Таким образом, в качестве результата в инвариантной части индивидуальной образовательной программы определяются компетентности, которые будут развиваться. Вариативная часть ИОП должна содержать частные подпрограммы, которые направлены на решение проблем профессиональной деятельности. Вариативная часть – это своего рода региональный (муниципальный) компонент, направленный на удовлетворение образовательных потребностей и устранение выявленных затруднений в результате диагностики, а также школьный компонент, который востребован для школ, работающих в режиме развития.

Необходимым условием для реализации индивидуальной образовательной программы является открытое образовательное пространство, так как именно

здесь происходит профессиональное взаимодействие, рефлексия и коррекция собственной деятельности, при необходимости «перепрограммирование». Рефлексивный анализ реализации индивидуальной образовательной программы, представление результатов - это и продукты (разработанные материалы) и то, чему научился педагог в процессе курсовой подготовки. Рефлексивный анализ рекомендуется осуществлять раз в полугодие с целью своевременной коррекции действий. Предметом рефлексии становится деятельность педагога по реализации программы.

Отличительной особенностью приведенного алгоритма составления индивидуальной образовательной программы является его универсальность, так как начать работу по составлению ИОП можно с любого этапа. Для обучения педагогического состава подобным новациям, а также для методического сопровождения дальнейшей работы образовательных учреждений или самих педагогов в этом направлении муниципальными информационно-методическим центрами потребуется определенное время и ресурсы.

Таким образом, модульное обучение в системе повышения квалификации необходимо построить таким образом, чтобы можно было: легко устанавливать уровень знаний и существующие проблемы конкретного специалиста; исходя из социального заказа, выдвигать перед каждым действенные цели повышения профессионального уровня, педагогической грамотности; по этим целям представлять индивидуализированное содержание обучения, нацеленное на пополнение имеющейся системы знаний и развитие умений и навыков профессиональной деятельности. Практическую значимость для аттестации, аккредитации и сертификации преподавателей имеют результаты и выводы исследования по изменению профессиональной компетентности педагога при освоении им технологии модульного обучения.

Слушатель сам оперирует учебным содержанием, управляет своей познавательной деятельностью благодаря модулю, разработанному преподавателем.

Технология модульного обучения позволяет педагогам (частично или полностью) самостоятельно достигнуть конкретных целей учебно-познавательной деятельности. При этом модуль объединяет в себе целесодержательные и процессуальные компоненты повышения квалификации, адаптированные к учебно-познавательной, личностно-развивающей и конкретной профессиональной деятельности слушателей. Он выступает как программа обучения, индивидуализированная по направлению профессиональной деятельности, мотивам, потребностям, содержанию, методам, средствам обучения, характеру, темпу, степени самостоятельности познавательной работы, степени оказания непосредственной педагогической помощи, уровню развития рефлексии.

Результатом же подобных преобразований станет система, гибко и конструктивно реагирующая на потребности образования, а главное – педагог, который сам является заказчиком на свое образование, сам планирует содержание своего образования и сам несет ответственность за результативность своей деятельности, обладая в конечном итоге тем или иным уровнем образованности, так как в конечном итоге педагог является основным и главным субъектом, призванным решать задачи развития образования. Именно педагог является ресурсом повышения качества образования, поэтому формирование и развитие профессиональной компетентности педагога является непременным условием в процессе модернизации образования.

2.3. Организация самостоятельной работы как средство развития профессиональной компетентности педагогов в контексте модульного обучения

В современных условиях образование выделяется в самостоятельный социальный институт и становится основным компонентом развития производственных сил, приобретая особую роль в формировании личности, ее развитии, воспитании и социализации в целом. В связи с этим изменяются характер и функции профессионального образования: оно должно не только

передавать знания, формировать умения, но и развивать способности к самоопределению, подготавливать будущих специалистов к самостоятельным действиям и принятию решений, учить нести ответственность за себя и свои действия. Качественно меняется и диалектическая модель обучения - характер взаимодействия преподавателя и студентов. Слушатель в сфере дополнительного профессионального образования становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а педагог - организатором последнего.

Вместе с тем психолого-педагогический анализ традиционно сложившихся форм, методов и средств организации и проведения занятий в учебных заведениях показывает, что в учебном процессе преобладает репродуктивность при восприятии и усвоении информации. Традиционные формы, методы, средства обучения предполагают в основном деятельность преподавателя по передаче информации. Попытки ввести элементы активизации учащихся, например с помощью проблемного обучения, часто сводятся к постановке преподавателем по ходу занятия определенной задачи и раскрытию им же самим поднятой проблемы.

В рамках развития профессиональной компетентности современного педагога, с нашей точки зрения, большую роль играет организация самостоятельной работы в контексте модульного обучения. В свою очередь, концепция самостоятельной работы слушателей находится сегодня в стадии существенного переосмысления. Должны измениться подходы к ее планированию, организации, методики отслеживания результатов. Эти процессы во многом обусловлены присоединением России к Болонскому процессу и определяются необходимостью принятия компетентностного подхода как стратегии профессионального образования. Прежде всего, речь идет об изменении характера и содержания учебной деятельности, о переносе акцента на самостоятельные виды деятельности слушателей, значительном повышении их мотивации как к процессу обучения, так и к приобретению компетенций. При этом необходимо иметь в виду, что самостоятельная работа

не самоцель. Она является средством достижения глубоких и прочных знаний, инструментом формирования у них активности и самостоятельности как черт личности. Проблема эффективного проектирования и организации самостоятельной работы обучающихся (СРС) приобретает особую актуальность в наши дни, когда осуществляется переход от модели «образование на всю жизнь» к парадигме «образование через всю жизнь». Условием такого перехода является личностная (психологическая, познавательная и инструментальная) готовность слушателей – работников сферы образования к постоянному обновлению информации, способность репродуцировать уже имеющиеся знания, самостоятельно их получать. Это, в свою очередь, требует от педагогов умений приобретать и использовать новые знания в течение всей их профессиональной деятельности. Таким образом, самостоятельной работе отводится важная роль в процессе становления личности современного специалиста. И это естественно, поскольку самостоятельная работа оказывается «высшей формой учебной деятельности, формой самообразования» [68].

Исследователи, занимающиеся проблемой организации самостоятельной деятельности учащихся в высшей школе (С.И. Архангельский, М.Г. Гарунов, Е.Я. Голант, Б.Г. Иоганзен, С.И. Зиновьев, Г. Молибог, Р.А. Нимазов, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый и др.), вкладывают в термин «самостоятельная работа» различное содержание.

Так, понятие «самостоятельная работа» трактуется как:

- самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач;
- как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ;

- как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности учащихся на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя;
- как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий, контролируемая и корректируемая им по процессу и результатам деятельности.

Самостоятельная работа понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И.И. Ильясов, Я. Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием (С.И. Зиновьев).

Таким образом, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой - как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью учащихся.

Основная задача сферы дополнительного профессионального образования заключается в создании условий для развития творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к слушателю. Необходимо перевести слушателя из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа слушателей (СРС) в контексте дополнительного профессионального образования является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой.

Организация самостоятельной работы слушателей под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных направлений в учебном процессе, развивающим самостоятельную творческую деятельность, исключительно сильно стимулирующую приобретение и закрепление знаний. СРС приобретает особую актуальность при изучении специальных дисциплин, поскольку стимулирует слушателей к работе с необходимой литературой, вырабатывает навыки принятия решений [27].

Цель самостоятельной работы - содействие оптимальному усвоению слушателями учебного материала, развитие их познавательной активности, готовности и потребности в самообразовании.

Задачи самостоятельной работы:

- 1) углубление и систематизация знаний;
- 2) постановка и решение познавательных задач;
- 3) развитие аналитико-синтетических способностей умственной деятельности, умений работы с различной по объему и виду информацией, учебной и научной литературой;
- 4) практическое применение знаний, умений;
- 5) развитие навыков организации самостоятельного учебного труда и контроля за его эффективностью [21].

Успешность СРС зависит от управления этой работой, которое включает в себя и формирование мотивации, профессиональной позиции современного педагога, готового к инновационной деятельности в сфере образования, и органичное включение самостоятельной работы в контекст дополнительного профессионального образования, и интеграцию самостоятельной работы слушателей с опытом использования современных педагогических технологий, и выбор форм контроля за результатами самостоятельной работы.

В психологии различают основные виды мотивации самостоятельной работы учащихся:

1. Внешняя мотивация - зависимость профессиональной карьеры от результатов, достигнутых в ходе курсовой подготовки. К сожалению, этот

фактор пока работает недостаточно эффективно, но в тенденции решение этого вопроса видится в недалеком будущем.

2. Внутренняя мотивация - склонности педагога, его способности к обучению. Ею можно управлять в период обоснованной рекомендации при определении направления образования.

3. Процессуальная (учебная) мотивация. Проявляется в понимании слушателем полезности выполняемой работы. Требуется психологическая настройка слушателя на важность выполняемой работы как в плане профессиональной подготовки, так и в плане расширения кругозора, эрудиции специалиста.

Руководство самостоятельной работой слушателей в условиях модульного обучения предусматривает организационную, методическую и регуляционную составляющие. При этом преподаватель должен заранее выстроить систему СРС, учитывая ее формы, цели, отбирая учебную информацию и средства педагогической коммуникации, продумывая собственную роль в этом процессе.

Организационная составляющая руководства самостоятельной работой предполагает создание дополнительных профессиональных образовательных программ, учебных пособий и методических рекомендаций, которые должны помочь слушателю понять логику построения изучаемого курса. Слушатели должны иметь и контролирующие материалы, сборники ситуационных задач по практико-ориентированным дисциплинам. Очень важно наличие в методических рекомендациях и пособиях критериев оценки знаний слушателя как ориентиров для самоконтроля и др.

Методическая составляющая означает разработку заданий СР, используемых в различных формах организации учебного процесса. Например, за несколько минут до конца лекционного занятия слушателям предлагается сформулировать вопрос по материалу, проиллюстрировать любое теоретическое положение конкретным примером. Организация внеаудиторной самостоятельной работы требует разработки разноплановых, разноуровневых,

индивидуализированных заданий: создание различного рода проектов, анализ источников информации, выделение точек зрения на проблему, выполнение сравнительных таблиц, конструирование проблемных вопросов и учебных задач, небольшие экспериментальные исследования и т.д.

Регуляционная составляющая руководства работой слушателей связана с организацией форм сотрудничества, стимулирующих их самостоятельность и творческую активность.

В.Я. Ляудис выделяет восемь форм сотрудничества: 1) введение в деятельность; 2) разделенное действие; 3) имитируемое действие; 4) поддержанное действие; 5) саморегулируемое действие; 6) самоорганизуемое действие; 7) самопобуждаемое действие; 8) партнерство. Переходы от одной формы взаимодействия к другим обеспечивают не только становление самоуправляемой деятельности, но и самоорганизацию учения в целом, ведут к регуляции позиций и отношений. Когда самоуправление из средства достижения частных целей обучения (формирования предметно-содержательных знаний и познавательных действий) становится собственной целью учения, осуществляется переход личности к новым уровням саморегуляции.

Психологические условия, определяющие эффективность самостоятельной работы педагогов

Представляя особую, высшую форму учебной деятельности, самостоятельная работа связана с индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося. Саморегуляция и самоуправление как раз и относятся к таким психологическим детерминантам.

Самоуправление в образовательной деятельности предполагает самостоятельную постановку цели, планирование своих действий, самоконтроль.

В процессе овладения необходимыми профессиональными компетенциями большую роль играет развитие саморегуляции. Назначение саморегуляции

состоит в том, чтобы привести в соответствие возможности слушателя и требования учебной деятельности, т.е. слушатель должен осознать свои задачи в качестве субъекта учебной деятельности. Поэтому для развития саморегуляции у слушателей должна быть прежде всего сформирована целостная система представлений о своих возможностях и умениях их реализовывать. Ему нужно не только понимать предложенные преподавателем цели, но и формировать их самому, удерживать до реализации, не позволяя вытеснять их другими, также представляющими интерес.

Саморегуляция, проявляемая в учебной деятельности, имеет структуру, аналогичную саморегуляции всех иных видов деятельности. Она состоит из таких компонентов, как осознание цели деятельности, модель значимых условий, программа действий, оценка результатов и коррекция. Слушатель должен принять цель учебной деятельности, т.е. понять то, что от него требует преподаватель. Далее, в соответствии с понятой целью ему необходимо продумать последовательность действий и оценить условия достижения этой цели. Результатом этих действий является субъективная модель учебной деятельности, на основе которой слушатель составляет программу действий, средств и способов ее осуществления. Саморегуляция слушателя в процессе повышения квалификации предполагает умение программировать самостоятельную деятельность, осуществлять выбор способа преобразования заданных условий, отбор средств для этого преобразования, определение последовательности действий.

Важным проявлением саморегуляции служит умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий. При этом важно, чтобы субъективные критерии оценки собственных результатов не очень отличались от принятых, объективных. Существенным является умение корректировать свои действия, представлять, как можно их изменить, чтобы результат соответствовал предъявляемым требованиям. В процессе выполнения учебной деятельности каждое из звеньев психической регуляции выполняет свою роль целеполагания и целеосуществления действий. Именно осознание целей

позволяет слушателю оставаться субъектом учебной деятельности: самому принимать решение о необходимости внесения изменений в осуществляемые действия, об очередности решения задач.

Уровень саморегуляции - динамичное образование, зависящее от опыта включения в учебную деятельность, от этапа обучения. Отдельные структурные звенья системы саморегуляции изменяются при развитии познавательных процессов (мышления, восприятия, памяти, воображения), включенных в акты регуляции. Особенно это касается функции моделирования условий осуществления образовательной деятельности. При этом развитие саморегуляции слушателей способствует становлению их самостоятельности.

Основной путь развития саморегуляции и обучения самоуправлению — это организация самостоятельной работы слушателей. Однако не всякая самостоятельная работа может быть достаточно эффективной. Для того чтобы она стала полноценной, в ее организации должны быть реализованы функции управления образовательной деятельностью.

Все сказанное подчеркивает необходимость специальной организации самостоятельной работы не только и не столько преподавателем, сколько самим слушателем в контексте дополнительного профессионального образования. В процессе такой организации должна быть принята во внимание специфика преподаваемого предмета (математики, иностранного языка и др.). В то же время организация самостоятельной работы зависит от готовности к ней самого слушателя как субъекта этой деятельности.

Итак, путь к успешному обучению в рамках модульного подхода пролегает через скорейшее овладение слушателями рациональными приемами организации и проведения самостоятельной работы, основанной на развитии саморегуляции и самоуправления. В связи с этим необходимо специальное обучение приемам, формам и содержанию самостоятельной работы.

Программа такого обучения включает следующие элементы.

- определение цели самостоятельной работы - ближайшей и отдаленной;
- самостоятельный выбор и обоснование студентом объекта изучения;

- разработку конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы;
- определение форм и времени самоконтроля;
- диагностирование своей потребности в расширении и углублении полученных знаний;
- определение собственных интеллектуальных и личностных возможностей.

Развитие самостоятельности мышления слушателей связано прежде всего с формированием собственных суждений, убеждений и оценок. Однако исследования степени самостоятельности мышления педагогов, обучающихся в системе повышения квалификации показали, что основными барьерами на пути к пониманию различных позиций и точек зрения, к осознанию логики высказываний являются стойкие, сформированные в прошлом опыте педагогов стереотипы восприятия объектов.

В процессе выполнения профессиональной деятельности, в типичных условиях труда становится неизбежным образование стереотипов осуществления профессиональных функций, действий, операций. Они упрощают выполнение профессиональной деятельности, повышают ее определенность, облегчают взаимоотношения с коллегами.

Стереотипы придают профессиональной жизни стабильность, способствуют формированию опыта и индивидуального стиля деятельности. Можно констатировать, что профессиональные стереотипы обладают несомненными достоинствами для человека и являются основой образования многих профессиональных деструкции личности.

Стереотипы — неизбежный атрибут профессионализации специалиста; образование автоматизированных профессиональных умений и навыков, становление профессионального поведения невозможны без накопления бессознательного опыта и установок. И наступает момент, когда профессиональное бессознательное превращается в стереотипы мышления, поведения и деятельности.

Но профессиональная деятельность, особенно деятельность в сфере образования, изобилует нестандартными ситуациями, и тогда возможны ошибочные действия и неадекватные реакции. Другими словами, стереотипизация является одним из достоинств психики, но вместе с тем вносит большие искажения в отражение профессиональной реальности и порождает разного типа психологические барьеры.

Существенное влияние на характер рассуждений слушателей на успех в решении учебных задач оказывают непосредственно их личностные особенности, их установки и уровень притязаний в профессиональной деятельности. Притязания слушателей на решение более сложных задач в некоторых случаях мешают им «увидеть» позицию другого обучающегося, своего партнера. Некоторые из них склонны недооценивать или переоценивать свою позицию. Низкий уровень притязаний приводит к тому, что в суждениях многих слушателей очень слабо выражен оценочный аспект, т.е. имеется не критичное мышление. Уровень притязаний - это максимальный успех, которого рассчитывает добиться человек в своей деятельности.

Особенно велика роль установки в развитии мышления. Существенным компонентом самостоятельного мышления является развитие установки на то, чтобы развивать свои мыслительные навыки. Те, кто по-настоящему умеет думать, знают, зачем им это нужно, и готовы приложить все усилия, которые требуются для планомерной работы, выверенных действий, сбора информации и проявления определенного упорства, когда решение неочевидно или требует нескольких шагов.

Выработка установки на самостоятельное, критическое мышление не менее важна, чем развитие навыков мышления. Очень часто ошибки допускаются не потому, что люди не умеют самостоятельно мыслить, а потому, что они не хотят этого делать. Человеку, пользующемуся самостоятельным мышлением, свойственны следующие качества.

1. *Готовность к планированию своих действий.* Планирование - первый и очень важный шаг к самостоятельному, критическому мышлению.

Постоянно упражняясь, каждый может развить в себе привычку планировать.

2. *Гибкость.* Человек с «открытым умом» способен подождать с вынесением суждения, собирает больше информации и стремится прояснить для себя сложные вопросы. Это не означает, что все варианты одинаково хороши или что неограниченность важнее, чем здравый смысл. Из этого следуют лишь, что критически мыслящий человек готов мыслить по-новому, пересматривать очевидное и не отступаться от задачи, пока она не будет решена.
3. *Настойчивость.* Настойчивость крайне важна для достижения успехов в учебе, с ней тесно связана готовность взяться за решение задачи, требующей напряжения ума. Некоторые люди при виде задачи, кажущейся им трудной, не делают ни малейшей попытки ее решить. Они терпят поражение уже на старте. Другие приступают к решению, но так и не доводят дело до конца. Мышление - это напряженный труд, который требует от человека терпения и настойчивости. Он может утомить вас не меньше, чем труд физический, но способен принести даже большее удовлетворение. Психологи, например, обнаружили, сравнивая тех учеников, у которых были проблемы с математикой, и тех, кто показывал хорошие результаты, что успехи одних и неудачи других были прямым следствием различия в установках. Учащиеся-неудачники полагали, что если им не удастся решить задачу менее чем за 10 минут, она им не под силу. В отличие от них хорошо успевавшие ученики, работая над сложными задачами, проявляли больше упорства.
4. *Готовность исправлять свои ошибки.* Все мы время от времени ошибаемся. Думающие люди не пытаются оправдать свои ошибки, они умеют их признавать и тем самым учатся на них. Прислушиваясь к мнению окружающих, они стремятся понять в чем не правы и найти причины ошибки. Такие люди могут признать свои действия

неэффективными и отвергнуть их, выбирая новые и совершенствуя свое мышление.

5. *Рефлексия собственной умственной деятельности.* Она подразумевает наблюдение за собственными действиями при решении различных задач; осознанное использование интеллектуальных приемов и стратегий; анализ недостатков своей познавательной деятельности и их причин; самоконтроль и самооценку своих результатов. Критически мыслящие люди развивают в себе привычку к осознанию собственного мыслительного процесса.
6. *Поиск компромиссных решений.* Групповые формы деятельности являются преобладающими в современных профессиях. Критически мыслящему человеку необходимо обладать как развитыми коммуникативными навыками, так и умением находить решения, которые могли бы удовлетворить большинство. Без этого даже самые светлые головы не смогут воплотить свои мысли в конкретные дела.

Способность оценивать собственные действия, умение анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности называется *рефлексией*. Глубокое усвоение знаний и умений невозможно без понимания слушателями методов своего учения, механизмов познания и мыследеятельности. Рефлексия помогает сформулировать полученные результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Рефлексия - источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления. Рефлексивная деятельность позволяет слушателю осознать свою индивидуальность и уникальность.

Рефлексия — мыследеятельный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом своей деятельности. Цели рефлексии: вспомнить, выявить и осознать главные компоненты своей познавательной деятельности (ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты).

Рефлексивная деятельность структурирует предметную деятельность. Цель рефлексивного метода - выявить методологический каркас осуществленной предметной деятельности и на его основе продолжить предметную деятельность. Результатом применения рефлексивного метода может стать сконструированное понятие, сформулированное противоречие, найденные функциональные связи, отношения, закономерности, схематическая конструкция, структура изучаемого материала. Рефлексивная деятельность осуществляет функцию несущей методологической конструкции всего образовательного процесса.

Необходимо заботиться об активном включении сознания в процесс познавательной деятельности. Упор должен делаться на обеспечении перехода от неосознаваемой интеллектуальной деятельности к осознаваемой. При этом осознанное означает не степень сознательности, а иное направление деятельности сознания. Чтобы слушатель сам направлял свое мышление, важно научиться осознавать происходящие в его сознании процессы и умственные операции. Мышление, таким образом, как бы начинает формировать само себя.

Разумеется, разбиение процесса мышления на ряд отдельных операций необходимо, чтобы лучше понять основные мыслительные операции. Сам же процесс мышления является непрерывным и не может быть представлен в виде обособленных элементов.

Что такое мышление? *Мышление представляет собой активный процесс переработки получаемой информации, порождение или получение нового знания, а также творческое преобразование имеющихся знаний.* Только что полученная информация используется для создания наших собственных структур знаний, т.е. взаимосвязанных представлений, которые каждый имеет по поводу разнообразных явлений и предметов. Мы создаем знания всякий раз, когда знакомимся с новыми понятиями и идеями, при этом опираемся на знания, созданные другими людьми. Уже имеющиеся знания мы используем для осмысления новой информации.

Таким образом, каждый человек выстраивает «расширяющиеся структуры знаний», которые связывают новую информацию с уже известной, поэтому знание в определенном смысле всегда является личностным и в своем роде уникальным. Можно назвать знание «индивидуальной конструкцией», которой каждый человек придает свой личностный смысл. Знания — это состояние понимания, присущее только сознанию конкретного человека, это то, чем мы можем поделиться в процессе общения с другим человеком.

Мышление - это высший познавательный процесс, высшая форма отражательной деятельности, позволяющая понять сущность предметов, их взаимосвязь, закономерности развития. Степень участия мышления в познавательных процессах определяет уровень их развития. Если ощущения и восприятие дают возможность непосредственно познать предметы и явления с помощью органов чувств, то посредством мышления осуществляется отражение таких особенностей явлений, которые невозможно познать с помощью только органов чувств. На многие вопросы приходится искать ответы косвенным путем, делая выводы из уже имеющихся знаний. Таким образом, поиск ответа, который не может быть получен прямо из восприятия, а требует выводов из полученных знаний, представляет собой мыслительную деятельность. Область того, над чем мы мыслим, намного шире того, что мы воспринимаем. Важной особенностью мышления является то, что оно является опосредованным познанием действительности, так как человек выходит за пределы своего непосредственного опыта.

Другая особенность мышления состоит в том, что оно представляет собой не только опосредованное, но и обобщенное познание (отражение) окружающего мира, так как с помощью мышления мы познаем то общее в предметах и явлениях, те существенные, закономерные связи между ними, которые недоступны ощущению и восприятию. Обобщения отражают общие и потому наиболее существенные свойства предметов, их общие и поэтому закономерные связи. Обобщения, которые человек делает в процессе мышления, закрепляются в понятиях.

Понятие - это форма мышления, в которой отражаются общие и существенные свойства предметов и явлений, их связь и отношения. Понятие - это совокупность существенных свойств предмета, выраженная словом или группой слов. Овладение понятиями - не простая передача знаний, а сложный процесс. Все поколения людей получают большую часть понятий от предшествующих поколений, усваивают их, углубляют, уточняют, обогащают и на основе уже своего опыта и знаний создают новые понятия. Важная роль в усвоении понятия принадлежит его определению. Оно указывает наиболее существенные признаки, составляющие суть данного понятия, раскрывает отношение к другим, более общим понятиям.

Понятия - это опыт, систематизированный по линии общих свойств реальности, существенных для практической и познавательной деятельности и закрепленный в слове. Таким образом, мышление в понятиях обеспечивает возможность нового типа понимания объективного мира, других людей и, наконец, самого себя.

Другая форма мышления - это суждение. Иметь суждение - это значит что-либо утверждать или отрицать. В суждениях отражаются связи между явлениями или предметами. Поскольку с помощью суждений что-то утверждается или отвергается, то они могут быть либо истинными, либо ложными. Всякое суждение претендует на истинность, но ни одно не является безусловной истиной. Поэтому возникает необходимость мыслительной и практической проверки суждений. Гипотеза - это пример необходимости проверять и доказывать высказанное суждение. Работа мысли над суждением, направленная на установление и проверку его истинности, называется рассуждением.

Умозаключение - это форма мышления, при которой из ряда суждений делается новый вывод или новое суждение. Различают три вида умозаключений: индуктивное, дедуктивное и по аналогии. *Индукция - это умозаключение от частных случаев к общему положению.* Сначала накапливаются разные знания об однородных предметах. Затем в них находят

существенно сходное или существенно различное, а несущественное опускают. Обобщая сходные признаки этих явлений, делают новый общий вывод, устанавливая правило или закон. *Дедуция - такое умозаключение, в котором вывод заключается от общего суждения к частному.* Оба вида умозаключений тесно связаны друг с другом. Сложные процессы рассуждений всегда представляют собой цепь умозаключений, в которых оба вида выводов переплетаются и взаимодействуют.

Начальным моментом мышления является проблемная ситуация, т.е. конфликт между тем, что дано, и тем, чего человек должен достичь. В результате анализа проблемной ситуации возникает задача, ее появление означает, что решающему удалось предварительно выделить известное и неизвестное.

Мышление - это своего рода теоретическая и практическая деятельность, предполагающая систему включенных в нее действий и операций ориентировочно исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

Основными видами мышления являются теоретическое и практическое. В свою очередь теоретическое мышление бывает двух видов: теоретическое понятийное и теоретическое образное. Первый вид мышления еще называют словесно-логическим. Пользуясь этим видом мышления, человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняя действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым с помощью органов чувств. С начала и до конца он обсуждает и ищет решение задачи в уме, пользуясь готовыми знаниями, выраженными в виде понятий, суждений, умозаключений.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, который использует человек для решения задачи, являются не понятия, суждения, умозаключения, а образы. Они непосредственно извлекаются из памяти или творчески воссоздаются воображением. Таким мышлением пользуются работники искусства, литературы. В ходе решения

мыслительной задачи соответствующие образы мысленно преобразуются так, чтобы человек в результате манипулирования ими смог непосредственно усмотреть решение задачи. Оба вида мышления в действительности, как правило, сосуществуют и неплохо дополняют друг друга. Понятийное мышление дает хотя и абстрактное, но наиболее точное и обобщенное отражение действительности. Образное мышление позволяет получить ее конкретное субъективное восприятие.

Практическое мышление также бывает двух видов: наглядно-образное и наглядно-действенное. В наглядно-образном мышлении мыслительный процесс непосредственно связан с восприятием человеком окружающей действительности. Мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, образы, необходимые для мышления, представлены в его кратковременной и оперативной памяти. В отличие от этого для теоретического образного мышления образы извлекаются из долговременной памяти и затем преобразуются. Наиболее полно этот вид мышления представлен у детей, а у взрослых - среди людей, занятых практической работой, кому часто приходится принимать решения, непосредственно наблюдая за предметами своей деятельности.

Особенность наглядно-действенного мышления состоит в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых производственным трудом. Основным условием решения задачи являются правильные действия с соответствующими предметами. Все виды мышления у человека сосуществуют, могут быть представлены в одной и той же деятельности. По степени своей сложности, по требованиям, которые они предъявляют к интеллектуальным и другим способностям человека, все виды мышления не уступают друг другу.

Человеку свойственна определенная модальность мышления: одни люди предпочитают мыслить пространственными образами, другим легче дается

словесно-логическое мышление. Использование того или иного вида мышления зависит от индивидуальных особенностей человека, вида и характера решаемой задачи. Сознательный переход с одной модальности мышления на другую является одним из методов развития мышления. Даже если у вас обычно доминирует одна из них, то полезно поработать над развитием менее используемых модальностей.

Анализ умственной деятельности предполагает знание того, какие мыслительные операции необходимо выполнять, чтобы успешно справиться с заданием, каково должно быть их конкретное содержание. Мыслительная деятельность людей совершается при помощи следующих мыслительных операций - сравнения, анализа, синтеза, абстракции, обобщения и конкретизации. Сравнение - это сопоставление предметов и явлений с целью нахождения сходства и различия между ними. Сравнение - основа всякого понимания и всякого мышления. Все в мире мы познаем через сравнение. Сравнивая предметы, мы можем заметить, что в одном они сходны между собой, в другом - различны, все зависит от того, какие свойства предметов являются для нас в данный момент существенными. Сопоставляя явления, предметы, их свойства, сравнение вскрывает их тождество и различие, в результате сравнения можно прийти к классификации по какому-либо признаку, который оказывается присущим каждому предмету данной группы. Признак, по которому производится классификация, называется основанием классификации.

Более глубокое проникновение в суть вещей требует раскрытия их внутренних связей, закономерностей, существенных свойств. Оно выполняется при помощи анализа и синтеза. Анализ - это мысленное расчленение предмета на части или мысленное выделение в нем отдельных свойств, качеств. Так, в растении мы выделяем стебель, корень, цветы, листья, т.е. в данном случае анализ - это мысленное разложение целого на составляющие его части. Или мысленно выделяем форму предмета, т.е. отдельные свойства, признаки предмета или понятия. Синтез — мысленное соединение отдельных частей

предметов или мысленное сочетание отдельных свойств. Если анализ дает знание отдельных элементов, то синтез, опираясь на результаты анализа, объединяя эти элементы, обеспечивает знание объекта в целом. Анализ и синтез обычно осуществляются вместе.

Абстракция - это выделение какой-то одной стороны явления и отвлечение от остальных, осуществляется на основе анализа. Выделяя одно свойство для более глубокого изучения, на время абстрагируются от остальных свойств. С помощью этой операции получают абстрактные понятия (окружность, равенство, скорость и т.д.). Обобщение — это объединение предметов и явлений вместе на основе их общих и существенных признаков. Чтобы сделать обобщение, нужно уметь выделить не только общие, но и существенные признаки явлений, предметов. Конкретизация - указание примера, иллюстрация общего понятия.

Мыслительная деятельность обычно начинается с проблемы или вопроса, с противоречия или затруднения. Таким образом, возникновение вопроса - первый признак начинающей работу мысли и зарождающегося понимания. При этом человек видит тем больше нерешенных проблем, чем обширнее круг его знаний. Для развития своей мыслительной деятельности важно уметь формулировать и задавать правильно поставленные вопросы.

Изучение и понимание текста проходят наиболее эффективно тогда, когда по нему задают вопросы, а затем при ответах выявляется степень понимания материала. Умеющие мыслить умеют задавать правильно поставленные вопросы. В ходе ответов на вопросы не только выявляется степень понимания материала, но и происходит дальнейшее совершенствование умственной деятельности. Существует серия общих вопросов, которые можно задавать практически в любой ситуации.

- 1) Приведите пример ...
- 2) Каким образом можно ... использовать для ... ?
- 3) Что случится, если ... ?
- 4) Что подразумевается под ... ?

- 5) В чем сильные и слабые стороны ... ?
- 6) На что похоже ... ?
- 7) Что мы уже знаем о ... ?
- 8) Каким образом ... влияет на ... ?
- 9) Каким образом ... связано с тем, что мы изучали ранее?
- 10) Объясните, почему...
- 11) Объясните, как...
- 12) В чем смысл ... ?
- 13) Почему важно ... ?
- 14) В чем разница между ... и ... ?
- 15) Чем похожи ... и ... ?
- 16) Как можно применить ... в повседневной жизни?
- 17) Какой аргумент можно привести против ... ?
- 18) Какой ... является лучшим и почему?
- 19) Какими могут быть возможные решения задачи?
- 20) Сравните ... и ... на основании ...
- 21) Что, на ваш взгляд, является причиной ... и почему?
- 22) Согласны ли вы с утверждением, что ... ?
- 23) Чем вы можете аргументировать свой ответ?
- 24) Как, по вашему мнению, посмотрел бы ... на вопрос ...?

Понимание достигается путем самостоятельного осуществления мыслительных действий и операций, но не сводится к ним, а имеет свою специфику и собственные закономерности. Понимание является существенной стороной каждого познавательного акта, при этом познание в целом представляет собой нерасторжимое единство двух сторон - отражения и понимания. Многообразие процедур понимания определяется многогранностью и многоликостью деятельности человека.

Понимание - это постижение сущности предмета в познавательной деятельности, обусловленное познавательной потребностью. Оно обусловлено логической упорядоченностью и ясным видением причинно-следственных

связей. Таким образом, понимание создает ощущение ясной внутренней связанности и организованности рассматриваемых явлений.

Понимание - это когнитивный (от лат. *cognitio* - знание, познание) акт постижения смысла, который выходит за рамки научного познания вообще. В итоге понимания человеку открываются такие стороны и свойства, которые не были в явном виде представлены в исходном материале. Последнее должно быть осознано, понято, т.е. вскрыто в своих существенных свойствах и отношениях для того, чтобы стать предпосылкой получения нового знания. Таким образом, понимание, по существу, и есть познание.

На глубину понимания материала влияют многие объективные и субъективные факторы: это индивидуально-психологические особенности слушателей, владение приемами понимания сложной информации, помощь преподавателя-куратора, качество структурирования учебной информации. Улучшению уровня понимания сложного материала способствуют задания, в которых требуется:

- выделить главную, существенную информацию сообразно исходной цели сообщения или выполняемого задания, определить главные мысли в тексте и раскрыть подтекст;
- произвести преобразование (трансляцию) материала из одной формы выражения в другую; «перевод» его с одного «языка» на другой; описать, переформулировать знания в системе разных кодов;
- сделать собственное изложение прочитанного материала в краткой, более или менее обобщенной форме (своими словами, а не близко к подлиннику);
- дать вариативность способов видения одного и того же объекта или одних и тех же его свойств в их различных связях и отношениях;
- показать способность к узнаванию какого-либо общего принципа или метода в разных формулировках, кодах;
- объяснить значение некоторых терминов, понятий, обозначений, предложений;

- интерпретировать схемы, диаграммы, таблицы, графики;
- уметь составлять схемы, диаграммы, графики, зарисовки как способы перевода содержания текста в образные представления;
- систематизировать материал, провести классификацию, группировку объектов;
- составить план, конспект, тезисы, представляющие собой смысловую группировку содержания текста в определенной последовательности; самостоятельно составить вопросы по содержанию материала, ответить на вопросы по тексту, заданные в разной форме [9].

Особенности планирования самостоятельной работы педагогов в рамках модульного обучения

На время ведения образовательного процесса преподаватель превращается в менеджера. В его распоряжении соответствующие инструменты: определение целей образовательного процесса и планирование их достижения, организация всех видов деятельности слушателей, вовлечение их в активную учебную работу и формирование стимулов, контроль, оценка результатов и корректирующие действия, коммуникация и принятие решений. Цели должны быть реальными и достижимыми, доведены до слушателя в ясной и четкой форме.

Планирование самостоятельной работы осуществляется в рамках каждой дополнительной профессиональной образовательной программы. Организация должна быть направлена на выполнение всех планируемых заданий всеми слушателями точно в срок и с нужным уровнем качества, что является необходимым условием формирования навыков самодисциплины и самоконтроля. При разработке модульных программ от общего бюджета времени определяется количество аудиторных занятий и часы на самостоятельную работу слушателей по циклам дисциплин учебного плана. Затем определяются часы аудиторных занятий и самостоятельной учебной

работы по каждому модулю, отдельно разрабатывается и соответствующее методическое обеспечение.

Документальное оформление результатов самостоятельной работы является одним из условий её успешной организации, а также формой её планирования и контроля. Слушатель должен иметь план и график освоения каждого модуля. Это особенно важно при модульной организации учебного процесса, когда режим занятий становится достаточно напряженным, требующим высокого уровня ответственности как со стороны преподавателей, так и со стороны слушателей.

Введение системы зачетных единиц существенно изменяет характер работы преподавателей, ставит их перед необходимостью постоянного самосовершенствования, создания принципиально нового методического обеспечения учебного процесса в связи с переходом к концентрированным формам изложения учебного материала в сочетании с активной самостоятельной работой слушателей.

Значительно больше усилий и времени требуется для подготовки раздаточных и других методических материалов, создания электронных информационных источников, организации контроля знаний.

Условия организации самостоятельной работы педагогов в контексте модульного обучения

Материально-техническое обеспечение самостоятельной работы слушателей предполагает:

- наличие необходимого аудиторного фонда, в том числе лабораторий, оборудованных компьютерами с соответствующим программным обеспечением, и лингафонных кабинетов с достаточным количеством рабочих мест, компьютерных классов с выходом в Интернет, посадочных мест в читальных залах библиотеки;
- оснащённость аудиторий, кабинетов и научных лабораторий приборами и оборудованием;

- наличие необходимой для индивидуальной учебной работы инструктивной и нормативной документации.

Учебно-методическое и информационное обеспечение включает:

- нужное количество учебной литературы: учебных и наглядных пособий, тексты лекций на бумажных и электронных носителях и т.д.;
- учебно-методическую документацию по организации и планированию различных видов самостоятельной работы слушателей;
- необходимое количество вариантов заданий и методических рекомендаций по их выполнению;
- достаточное количество научных и научно-популярных периодических изданий.

Уровень кадрового обеспечения должен быть не ниже требуемого при аккредитации вуза. Вместе с тем увеличение объема внеаудиторных занятий предъявляет более высокие требования к профессиональным качествам преподавателя высшей школы. Как правило, актуализируются ценностные установки, направленные на:

- активное участие в инновационных процессах в сфере образования;
- систематизацию знаний и повышение профессиональной культуры;
- совершенствование форм самоконтроля и непрерывный профессиональный рост;
- повышение ролевой активности в условиях увеличения технологической оснащенности образовательного процесса.

К субъективным условиям организации самостоятельной работы слушателей следует отнести:

- владение преподавателем приемами организации самостоятельной работы слушателей, требующими от него высокого педагогического мастерства и особых личностных качеств;
- уровень общей подготовки слушателей, владение ими приемами самостоятельной работы;

- осознание слушателями целей самостоятельной работы, её значимости для учебной, а затем и профессиональной деятельности.

Формы контроля и средства оценки самостоятельной работы

Контроль должен способствовать выявлению недостатков и созданию механизмов их устранения, формированию обратной связи для выработки корректирующих действий.

В качестве оценочных критериев, определяющих уровень самостоятельной работы, могут быть приняты:

- степень самостоятельности и творческой активности слушателей;
- характер действий слушателей при выполнении заданий;
- система самооценки и самоконтроля со стороны слушателя за ходом и результатами занятий;
- уровень планирования и руководства самостоятельной работой слушателя.

Обязательным условием организации самостоятельной работы является отчетность слушателя перед преподавателем о её результатах. Формы контроля могут быть самые разные - устные или письменные, индивидуальные или в группе, выборочные или сплошные. Они должны отвечать ряду требований:

- максимальная индивидуализация и систематичность проведения;
- разумное сочетание форм и методов контроля;
- наличие понятных и доступных критериев оценки.

Систематическое отставание отдельных слушателей центров дополнительного профессионального образования требует, конечно, особого внимания со стороны преподавателя, в то же время низкие оценки большей части слушателей группы свидетельствуют о просчетах при планировании самостоятельной работы и должны стать основанием для внесения изменений в её организацию [73].

Формы и виды самостоятельной работы педагогов в рамках модульного обучения

В рамках модульного обучения все виды самостоятельной работы работников образования, которые являются слушателями факультета повышения квалификации подчиняются целям учебного процесса. Организация самостоятельной работы слушателей должна сочетаться со всеми применяемыми в вузе методами обучения вместе с ними представлять единую систему средств о приобретении знаний и выработки навыков.

Основные формы самостоятельной учебной работы

Особой формой самостоятельной работы для слушателей факультетов повышения квалификации выступает контрольная (творческая) работа, представляющая собой серию заданий. Их назначение - перевести исследовательские действия слушателя из разряда «поддержанного» (алгоритмом) действия в саморегулируемые, самостоятельные действия по исследованию.

Организационно-методические принципы разработки заданий для подобных контрольных работ определены нами следующим образом:

- задания ориентированы на развитие всех структурных компонентов профессиональной обучаемости: мотивационного, интеллектуального, регуляторного, коммуникативного и рефлексивного;
- задания носят диагностический характер, что позволяет определять специфику сформированности профессиональной обучаемости педагогов-слушателей, выявлять проблемы, фиксировать уровни развития отдельных компонентов;
- задания вариативны и состоят из модулей, что позволяет индивидуализировать процесс помощи в развитии умений путем исключения одних и включения других видов заданий в зависимости от степени их сформированности у слушателя;
- задания структурированы в соответствии с основными компонентами деятельности (цель, содержание действий, предполагаемый результат) и

выстроены в определенной последовательности, показывающей логику исследования (от списка литературы к изложению главных теоретических идей, анализу экспериментальных исследований, знакомству с методами диагностики и коррекции);

- задания диалогичны, предполагают выражение мнения слушателя о полезности данной работы, изложение вопросов к преподавателю, фиксацию возникших проблем.

Задания предусматривают выполнение рефлексивной оценки проделанной работы. Апробация системы контрольных заданий в течение ряда лет убедила нас в том, что структура и содержание работы должны быть заданы преподавателем в виде алгоритма. В частности, работа должна начинаться с изучения литературы, поэтому список литературы должен открывать, а не завершать работу. Акцентирование этого момента существенно повышает ее качество. Название должно содержать проблему, стимулируя поиск ответа на конкретный вопрос, имеющий практическую значимость. Кроме того, должны быть заданы условия для самоконтроля и коррекции. Иными словами, контрольная работа должна ориентировать слушателя не на решение конкретной проблемы, а на овладение способом решения любой проблемы, помогать развитию качеств ума. Исследовательское задание при этом должно являться аналогом решения реальных профессиональных проблем [69].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ проблемы исследования позволяет сделать вывод, что системный характер преобразований в жизни общества вызывает изменения на всех уровнях и ступенях образования, в том числе и в системе дополнительного профессионального образования. Кризис системы повышения квалификации педагогов проявляется в изолированности и нормативности связей, неадекватности количественных показателей эффективности реальным результатам деятельности любого образовательного учреждения в преимущественно информативном характере обучения в системе последипломного образования; единообразии и обязательности содержания, форм и методов обучения.

Также рассмотрены базовые функции системы последипломного образования, на основании которых выделены важнейшие направления совершенствования данной сферы, прежде всего качественное изменение содержания и организационных форм повышения квалификации современного педагога.

Обозначенные противоречия и факторы обуславливают определенные тенденции в развитии системы последипломного образования, общая суть, основная идея которых сводится в стимулировании повышения профессиональной компетентности современного педагога:

- реализация компетентного подхода в программах повышения квалификации;
- модульное построение дополнительных профессиональных образовательных программ;
- введение андрагогической модели в процесс обучения, учитывающей роль самого слушателя;
- применение информационных технологий, организационно-деятельностных, практико-преобразующих форм в процессе обучения;

- реализация дистанционных форм обучения;
- активизация исследовательской деятельности самих педагогов;
- разработка целевых программ повышения квалификации для конкретного педагогического коллектива, школы;
- развитие сетевого, межведомственного взаимодействия структур, реализующих дополнительные профессиональные образовательные программы.

Результаты исследования дают основания сделать вывод о том, что предложенные условия развития профессиональной компетентности педагогов являются наиболее оптимальными и способствуют ее развитию в процессе повышения квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдалина, Л. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки / Л. Абдалина, И. Бережная // Высшее образование в России. - 2008. - № 10. - С. 146-148.
2. Андреев, В.И. О гарантированности качества высшего образования и саморазвития конкурентноспособной личности /В.И. Андреев// Ученые записки Казанского университета. – Том 149, кн.1, Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – С.61-69.
3. Андреев, А. Знания или компетентность? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. - № 2. – С. 3-11.
4. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 3-12.
5. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192с.
6. Бодров, В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
7. Бондаренко, Е. Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира / Е. Н. Бондаренко // Высшее образование сегодня. – 2009. - №1. – С. 42-44.
8. Булавенко, О. А. Сущностные характеристики профессиональной компетентности / О. А. Булавенко // Школьные технологии. – 2005. - №3. – С. 40-44.
9. Валеева, Н.Ш. Психология и культура умственного труда: Учебное пособие: рекомендовано УМО вузов РФ / Н. Ш. Валеева, Н. П. Гончарук. - Москва : КНОРУС, 2004. - 240 с.
10. Варданын, Ю. В. Изучение психологии как источник развития субъекта профессионально-педагогической компетентности / Ю. В. Варданын // Педагогическое образование и наука. - 2008. - № 10. - С. 10-14.

11. Введенский, В. Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования / В.Н. Введенский // Стандарты и мониторинг. - №4. – 2003. С.41-44.
12. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 2 : И – О / В.И. Даль; под ред. проф. И.А. Бодуэна де Куртенэ. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 1998. – 1024 с.
13. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход/ С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. - № 8. – С. 26 - 44.
14. Загвязинский, В. И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования / В. И. Загвязинский // Педагогика. - 2005. - № 6. - С. 10-14.
15. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 23-30.
16. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности /Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2002. – 126 с.
17. Зоткин, А. Повышение квалификации педагогических кадров: вызовы современности / А. Зоткин // Народное образование. – 2009. - №4. – С. 59-64.
18. Иванов, В. Интеграция знаний в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы / В. Иванов, А. Кирсанов, В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2008. - №1. – С. 112-115.
19. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий.(учеб.-метод. пособие) / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. - М.: – 2005.
20. Иванова, Е.М. Психология профессиональной деятельности: учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии / Е. М. Иванова. – М.: ПЕР СЭ, 2006 . – 382 с.

21. Измайлова, М.А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов: Методическое пособие. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К'», 2009.— 64 с.
22. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. - Санкт-Петербург : Питер, 2000. - 512 с.
23. Каплунович, Т. А. Компетентностно-ориентированная технология обучения в системе повышения квалификации педагогов / Т. А. Каплунович, С. И. Каплунович // Педагогическое образование и наука. - 2008. - № 5. - С. 87-90.
24. Кирсанов, А. Л. Методологические основы современной системы повышения квалификации преподавателей вузов / А. Л. Кирсанов, В. В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2009. - №2. – С. 83-86.
25. Климов, Е.А. Основы психологии. Учебник для вузов по непсихологическим специальностям / Е.А. Климов. — М.: ЮНИТИ, 1997. — 295 с.
26. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения : учебное пособие для вузов : допущено М-вом образования РФ / Е. А. Климов. - 3-е изд., стер. - Москва : Академия, 2007. - 304 с.
27. Ковалевский, И. Организация самостоятельной работы студента / И. Ковалевский // Высшее образование в России. - 2000. -№ 1. - С. 114-115.
28. Коваленко, А. В. Профессионализм и его развитие как научная проблема в психологии / А. В. Коваленко, И. В. Сыромятников // Инновации в образовании. - 2008. - № 10. - С. 58-70.
29. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учеб. для студ. вузов / Г. М. Коджаспирова. - М. : Гардарики, 2007. - 528 с.
30. Козырева, О.А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О.А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. - №2. – С. 48 – 52.

31. Колобкова, Н. Н. Формирование конкурентоспособности студентов экономического профиля: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Волгоград, 2004.
32. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник [Текст] / Н. И. Кондаков. - 2-е изд., исп. и доп. - М.: Наука, 1975. - 720 с.
33. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. - М., 1980.; Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. - С. 5-12.
34. Коростылева, Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А.Реана, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1998.
35. Коростылева, Л.А. Самореализация в некоторых основных сферах жизнедеятельности и методы исследования // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А.Реана, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1998
36. Коточитова, Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления : автореф. дисс.... канд. психол. наук / Е. В. Коточитова ; Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2001. – 24с.
37. Красношлыкова, О. Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования / О. Г. Красношлыкова // Педагогика. – 2006. - № 1. – С. 60-66.
38. Кротов, А.А. История философии / А.А. Кротов, В.В. Васильева, Д.В. Бугай. - М.: Академический проект, 2005. - 680 с.
39. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. - Л. : Знание, 1985. - 32с.
40. Кузьминов, Я. И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности / Я. И. Кузьминов, В. Л. Матросов, В. Д. Шадриков // Вестник образования. – 2007. - № 7. – С. 20-34.

41. Кукосян, О. Г. Использование модульной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования / О. Г. Кукосян, Г. Н. Князева // Школьные технологии. – 2005. - №4. – С. 40-43.
42. Лебедев, В. Н. Модульное обучение в системе профессионального дополнительного образования / В. Н. Лебедев // Педагогика. – 2005. - №4. – С. 60-66.
43. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение : учебное пособие для пед. вузов : рекомендовано УМО вузов РФ / под ред. Л. М. Митиной. - Москва : Академия, 2005. - 336 с.
44. Лукьянова, М. И. Мониторинг результативности образовательного процесса в системе повышения квалификации работников образования / М. И. Лукьянова // Педагогическая диагностика. – 2007. - №1. – С. 18-20.
45. Львов, Л. В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт) [Текст] : монография / Л. В. Львов ; Челяб. гос. агроинженер. ун-т. – Челябинск : ЧГАУ, 2007. – 152 с.
46. Макарова, Л. Н. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей / Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов, Н. Е. Копытова, Л. А. Пронина // Педагогика. – 2004. - №3. – С. 60-68.
47. Маркова, А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. - 192 с.
48. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики. Пер. с англ. А.М. Талдыдаевой / Науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н.Н. Акулиной. - СПб.: Питер, 1997. - 178 с.
49. Медведев, О. С. Эмоциональные напряжения и стресс // Физиология кровообращения / О.С. Медведев. – Л.: Наука, 1986. – С. 507–525.
50. Метаева, В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. - 2006. - N 3. - С. 57-61.
51. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Воронеж, 2002 – 400 с.

52. Митина, Л. М. Теоретико-методологические основы профессионального развития личности в онтогенезе / Л. М. Митина // Психология и школа. - 2008. - № 3. - С. 4-10.
53. Моросанова, В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов/ В.И. Моросанова // Вопросы психологии. -1997. - №6. - С. 30-38.
54. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психол. журн. -1995. Т. 16. - № 4. - С. 26-35.
55. Моросанова, В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. -1991. - № 1. - С. 121-127.
56. Моросанова, В.И., Коноз Е.М. Диагностика и психологическая характеристика саморегуляции при экстраверсии и нейротизма: Учебно-методическое пособие для преподавателей психологии и студентов, школьных психологов и учителей / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз.- Набережные Челны: Изд – во института управления, 2001. – 118 с.
57. Моросанова, В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. 2000. - № 2. - С. 118-127.
58. Москвина, Н. Б. Риск личностно-профессиональных деформаций учителя / Н.Б. Москвина // Педагогика. – 2005. - №8. – С. 61 – 69.
59. Никитин, Э. М. Реформа Российского образования и повышения квалификации педагогов / Э. М. Никитин // Сибирский учитель. - 2006. - № 1. - С. 5-10.
60. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 5. Кл – Ма. – М.: Большая Российская энциклопедия, ООО «ТД «Издательство Мир книги», 2007. – 512 с.
61. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. - 2-е изд., исп. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

62. Педагогический профессионализм в современном образовании : материалы VI Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя и 75-летию НГПУ (17-20 февраля 2010г.) / под науч. ред. Е. В. Андриенко : в 3 ч. Ч.3 – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2010. – 615 с.
63. Перезовова, О.В. Формирование конкурентоспособности будущего менеджера как педагогическая проблема / О.В. Перезовова// Инновации в образовании. – 2009. - №3. – С.18-22.
64. Пересторонина, И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка / Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3-4 апреля 2003 года / Сост. Н. В. Фанькина. – М.: АПКИПРО, 2003. – 304 с.
65. Пиралова, О.Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза. / О.Ф. Пиралова - М.: Академия естествознания, 2011. - 128 с.
66. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учебно-метод. пособие / Н.С.Пряжников. - Москва: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж : МОДЭК , 2002. - 400 с.
67. Психологический словарь / Автор-составитель В.Н. Копорушина, М.Н. Смирнова, Н.О. Тордеева, Л.М. Балабалева. - Ростов-на-Дону, 2003. - 640 с.
68. Резник, С.Д. Управление кафедрой : учебник для вузов : рекомендовано М-вом образования РФ / С.Д. Резник ; МО РФ. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва : ИНФРА-М, 2005. - 635 с.
69. Росина, Я. Организация СРС в контексте инновационного обучения // Высшее образование в России / Я. Росина - №7. – 2006. – С.109-115
70. Рубин, Ю. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования /Ю. Рубин// Высшее образование в России. - № 1. – 2007. – С.26-4.1

71. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие для вузов: рекомендовано М-вом образования РФ. - Санкт-Петербург: Питер, 2004. - 713 с.
72. Савенков, А. И. Педагогическая психология : учебник для вузов : в 2 т. Т. 1 / А. И. Савенков. - М. : Академия, 2009. - 416 с.
73. Сенашенко, В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы /В. Сенашенко, Н. Желнина // Высшее образование в России. - №7. – 2006. – С.103-109.
74. Скрипкина, Т. П. Доверие в структуре профессиональной компетентности учителя / Т. П. Скрипкина, Е. А. Тутова // Российский психологический журнал. - 2008. - Т. 5, № 1. - С. 45-51.
75. Слостенин, В. А. Общая педагогика: учебное пособие для вузов : в 2 ч. Ч. 1 / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. - М.: Владос, 2003. - 288 с.
76. Солянкина, Н. Л. Качество условий развития профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации: один из подходов к диагностике / Н. Л. Солянкина // Педагогические технологии. – 2008. - №2. – С. 49-55.
77. Степанов, С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина // Вопросы психологии. – 1991. - № 5. – С. 5-14.
78. Тамарская, Я. Конкурентоспособность будущего педагога / Я. Тамарская // Высшее образование в России. – 2004. - №3. – С.118-121.
79. Толковый словарь русского языка: в 3 т. Т. 1. А – М / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. – М. : Вече : Мир книги, 704 с.
80. Тонконогая, Е. П. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Е. П. Тонконогая. - М.: Педагогика, 1987. - 168 с.
81. Фахрутдинов, Р.А. Инновационный менеджмент /Р.А. Фарутдинов. – М: «Бизнес-школа», Интел-Синтез, 2000. – 320 с.

82. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Электронный журнал Эйдос. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/yournal/2006/0505.htm>
83. Царегородцева, Т. А. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы в процессе постдипломного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Татьяна Алексеевна Царегородцева ; Марийский государственный университет. - Йошкар-Ола, 2002. – 196 с.
84. Чепель, Т.Д. Методика преподавания психологии: технологии интенсивного образования: Учебное пособие / Т.Д. Чепель. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – 425 с.
85. Шалашова, М. М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов / М. М. Шалашова // Педагогика. – 2008. - №7. – С. 54-59.
86. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. щербатых – СПб,: Питер, 2008. – 256 с.
87. Элькина, Л.В. Образовательная компонента в экономике знаний /Л.В. Элькина// Открытое образование. Информационные технологии в образовании и экономике. - № 4 (63). – 2007. - С.62-65.
88. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. - Каунас: Швиеса, 1989. - 271 с.

Научное издание

О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова

**Психолого-педагогические условия развития профессиональной
компетентности современного педагога**

Монография

Технические редакторы:

Ответственный за выпуск:

Подписано к печати:

Заказ:

Формат:

Уч. изд. л.:

Усл.-печ. л:

Тираж: 100 экз.

Издательство ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»