

ИРИНА ПЕТРОВНА ЛОТОВА / IRINA LOTOVA

**СУБЪЕКТНО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ**

**SUBJECTIVE-ACMEOLOGICAL APPROACH TO THE RESEARCH STUDY
OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT**

Аннотация / Abstract

В статье обосновывается субъектно-акмеологический подход к исследованию развития профессиональной компетентности педагогов как наиболее перспективный и наиболее точно раскрывающий генезис и феноменологию развития профессиональной карьеры педагогических кадров.

The article deals with the subjective-acmeological approach to the study of the teachers' professional competence development as the most perspective and most accurately revealing the genesis and phenomenology of the teachers' professional career development.

Ключевые слова: акмеология, профессиональная компетентность педагога,
субъектно-акмеологический подход

Key words: acmeology, teacher's professional competence, subjective-acmeological approach

В последнее десятилетие проблема развития профессиональной компетентности педагога стала объектом спора и разногласий между психологами, педагогами, физиологами и специалистами-практиками. Вместе с тем анализ научных публикаций по данному вопросу позволяет с полной определенностью утверждать, что до настоящего времени еще нет единого подхода к определению самого понятия «профессиональная компетентность педагога».

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960-х – начале 1970-х гг. XX в. в западной, а в конце 1980-х гг. – в отечественной литературе зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. Целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности».

В популярном энциклопедическом словаре под компетенцией понимаются знания, опыт в той или иной области. Кроме того, в Большом энциклопедическом словаре под редакцией А. М. Прохорова отмечается, что «компетенция – это круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу» [5]. Согласно словарю С. И. Ожегова понятие «компетентный» определяется как «осведомленный, авторитетный в какой-либо области».

А. К. Маркова считает профессионально компетентным такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников [11, с. 37].

При этом компетентность учителя определяется также соотношением профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, психологических качеств – с другой.

Н. В. Кузьмина понятие «профессиональная компетентность» связывает с определенной областью деятельности педагога [9, с. 77].

По мнению И. В. Алехиной, Н. В. Матяш и В. Д. Симоненко, профессиональная компетентность педагога – это осознание своих побуждений к данной деятельности, потребностей и интересов, стремлений и ценностных ориентаций, мотивов деятельности, представлений о своих социальных ролях [12, с. 82].

В зарубежной профессиональной педагогике при определении компетентности педагога делается акцент на его способности действовать самостоятельно и ответственно (Р. Мейерс, Дж. Равен, К. Уинч и др.).

Мы придерживаемся позиций ученых, которые дифференцируют понятия «компетенция» и «компетентность» (А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, В. В. Нестеров, И. А. Зимняя и др.). На наш взгляд, «компетенцию» целесообразно рассматривать как внутренние потенциальные возможности педагога, основанные на знаниях, опыте, ценностях личности, которые затем выявляются в компетентностях (в том числе и профессиональных) как актуальных, деятельностных проявлениях личности.

Анализ работ ряда авторов (В. А. Адольф, Т. Г. Браже, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, А. П. Тряпицына, А. В. Хуторской и др.) свидетельствует о сложности понятия «компетентность» по отношению к педагогической деятельности, о широте и многообразии его трактовок, которые определяются различными (лично-деятельностным, системно-структурным, компетентностным, знаниевым, культурологическим и др.) подходами к решению исследователями конкретных научных задач. Однако все исследователи подчеркивают, что профессиональная компетентность педагога – это интегративная характеристика профессиональных и личностных качеств, совокупность знаний, умений и опыта в динамично развивающейся системе его профессиональной деятельности.

Содержание понятия профессиональной компетентности педагога, на наш взгляд, включает три «блока» качеств и свойств личности:

- профессионально-личностный, связанный с освоением и развитием профессиональных знаний и умений, интеллектуального потенциала и эмоционально-волевой сферы;
- профессионально-деятельностный, связанный с развитием личности педагога и созданием условий для ее саморазвития;
- профессионально-творческий, связанный с готовностью педагога к восприятию и реализации инновационных идей, новой информации и умением овладеть новыми технологиями.

Анализ научной литературы показывает, что профессиональная компетентность некоторыми учеными рассматривается как способность реализовывать профессиональные функции согласно принятым в социуме стандартам и нормам (Э. М. Никитин). Другими – как совокупность коммуникативных, конструктивных и организационных умений, а также способность и готовность практически использовать эти умения в своей работе (А. И. Панарин).

Б. Д. Эльконин определяет компетентность как меру включенности человека в деятельность: «сам факт наличия знаний, – подчеркивает автор, – не задает пространство жизненного пути, не задает перспектив. Важно не наличие у индивида чего-то внутреннего, а возможность использования того, что есть. Компетентность есть знание и способ деятельности» [20, с. 23].

По мнению М. А. Чошанова, компетентного педагога отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ложные решения, подвергать сомнению эффективные, но неэффективные решения – словом, обладать критическим мышлением [19, с. 28].

Во-вторых, отмечает автор, компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях.

В-третьих, компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты. Иными словами, компетентный педагог должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решить ее практически, т. е. обладать методом решения. Причем в зависимости от конкретных условий решения проблемы педагог может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям.

Вариативность методов – это третье важное качество компетентности, наряду с мобильностью знания и критичностью мышления.

Одной из ведущих компетентностей современного человека, в том числе педагога-воспитателя, является компетентность в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентность), которая проявляется, прежде всего, в деятельности при решении различных задач с привлечением компьютера, средств телекоммуникаций, Интернета и т. д. [10, с. 95-100]. ИКТ-компетентность проявляется в способности целенаправленно, самостоятельно и ответственно использовать информационно-коммуникативные технологии.

Однако использование информационно-коммуникационных технологий, по мнению Л. Н. Горбуновой, может быть эффективным при условии, если удастся учесть возможности и ограничения, которые связаны с профессионально-личностными особенностями педагога и тем, насколько эти качества связаны с задачами воспитания, конкретизированными в рамках отдельного образовательного учреждения.

Близким по содержанию к понятию «компетентность» является понятие «профессионализм». Обобщая точки зрения различных ученых (И. А. Зимняя, В. Ю. Кричевский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, Е. П. Тонконогая и др.), мы пришли к заключению, что профессионализм – это

овладение профессией, качественное, профессиональное ее применение в деятельности.

Известный ученый В. В. Сериков, педагог-практик, обосновавший лично ориентированный подход в образовании, отмечает, что для того чтобы приступить к воспитанию, надо стать воспитателем, т. е. овладеть способами личностной самоорганизации, внутренней свободой, профессиональной педагогической культурой, психологическими механизмами и технологиями целенаправленного влияния на духовную сферу воспитанника. При этом он подчеркивает, что смысл, проект воспитания как сложная ментальная структура сознания вначале должен зародиться у воспитателя. Нельзя эффективно заниматься личностным опытом другого человека, не обладая собственным [14; 15].

На наш взгляд, понятие «профессиональная компетентность» имеет широкое содержание, обусловленное его интегративной характеристикой, и объединяет такие понятия, как «квалификация» и «профессионализм». В понимании того, что профессиональная компетентность – многофакторное, интегральное явление, нам близки взгляды Э. М. Никитина и И. А. Колесниковой, которые считают, что профессиональная компетентность педагога – интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями.

Представляются перспективными позиции тех исследователей (В. И. Андреев, В. Н. Введенский, И. В. Гришина, Л. М. Митина и др.), которые рассматривают профессиональную компетентность как системное образование и под этим термином понимают сложное интегративное качество педагога, обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Прежде чем раскрыть сущность субъектно-акмеологического подхода к исследованию развития профессиональной компетентности педагогов, кратко остановимся на характеристике понятия «акмеология».

Слово «акмеология» восходит к древнегреческому «асте», происходящему, в свою очередь, от слова «axis» («острие») и означающему: «высшая степень чего-либо, цвет, цветущая пора»; «en akmu einal» («быть в акме») значит «быть в полном цвете, на высшей ступени развития» [3, с. 40-41].

Само понятие «акмеология» впервые было введено Н. Рыбниковым в 1928 г. для обозначения особого раздела возрастной психологии – психологии зрелости или взрослости.

Б. Ананьев в книге «Человек как предмет познания» указал место акмеологии в системе наук о человеке, поместив ее в ряд: «педагогика – акмеология – геронтология». Задачей акмеологии является совершенствование личности (а также качества индивида и его индивидуальности) в жизни, деятельности, профессии, приводящее ее к максимальной самореализации и оптимальному способу осуществления жизненной стратегии, высокому профессионализму и компетентности.

Акмеология в комплексе наук занимает особое место. Выдвигая в качестве своей главной задачи изучение факторов, влияющих на повышение профессионального мастерства и их дальнейшее применение на практике, акмеология синтезирует данные всех перечисленных выше научных дисциплин на основе ключевого понятия «профессионализм».

Как конкретная научная дисциплина акмеология характеризуется тем, что она:

- в онтологическом плане охватывает такую сферу человеческой реальности (становление вершин профессионального мастерства), которая специально не рассматривается другими областями человековедения и тем самым в своей специфически акмеологической сущности не может быть выделена чисто теоретически или эмпирически охарактеризована путем простой экспликации и последующей интеграции знаний из смежных с акмеологией наук;
- в гносеологическом плане познает собственно акмеологический аспект человеческой реальности специфическими для себя методами, представляющими собой как экспериментальные и эмпирические исследования, так и внедрение их результатов в социальную практику в виде соответствующих приемов саморазвития мастерства и его формирования у партнеров по профессиональной деятельности;
- в аксиологическом плане выражает собой ту ценность, согласно которой из целей жизни человека в современном технологизированном обществе выявляется его направленность на достижение вершин профессионализма;
- в методологическом плане представляет собой самостоятельную научную дисциплину: междисциплинарную – по своему происхождению, комплексную – по форме существования, системную – по способу организации знания, фундаментальную – по общенаучным параметрам и прикладную – по практической направленности своих технологических разработок.

При акмеологическом подходе доминирует проблематика развития творческих способностей профессионалов с учетом различных аспектов подготовки кадров и совершенствования их квалификации. Таким образом, можно утверждать, что «акмеология – это особая область науки и практики, обладающая по существу статусом метанауки и метапрактики» [6; 7, с. 61-63].

В основу изучения развития профессиональной компетентности педагогов нами положены методологические подходы и принципы акмеологического исследования. Развитие профессиональной компетентности педагогов мы связываем с личностным развитием, а потому предполагает рассмотрение не только психологических аспектов профессионального роста, но прежде всего динамику развития личности педагога.

Акмеологический характер нашему исследованию придает тот факт, что основное внимание в нем сосредоточено на высших достижениях педагогов в деятельности и, в частности, деятельности профессиональной. Именно акмеология позволяет всесторонне изучать особенности важнейшего этапа развития человека – его зрелости, на который приходятся профессиональные достижения и прогрессивное развитие педагога как субъекта

профессиональной деятельности. Под последним мы понимаем прогрессивное развитие педагога, достижение им вершин в развитии как индивида, как личности, как субъекта деятельности и как индивидуальности.

Личностный аспект зрелости нами рассматривается в контексте морали и нравственности, когда личные нормы и нравственные ценности соответствуют гуманистическим и являются главными регуляторами профессиональной деятельности, настраивают педагога на прогрессивное развитие, достижение высоких не только личностных, но и социально позитивных результатов.

Как справедливо отмечает А. А. Бодалев, «если человек, проходя отрезок своего жизненного пути, который принято называть зрелостью, с определенной самоотдачей овладевает специальностью, а затем с полной ответственностью за результаты своего труда работает как профессионал и, не останавливаясь на достигнутом им, стремится выйти на уровень Мастера в своей области труда, то это, конечно, все показатели его зрелости как субъекта деятельности» [4].

На страницах научной литературы в явном или скрытом виде все чаще проводится следующая мысль: при анализе профессиональной деятельности педагогов особенно важно осознавать, что педагогический труд является лишь одним из видов профессиональной деятельности, в которые оказываются включенными педагоги в процессе своей жизнедеятельности [16]. С нашей точки зрения, без учета отмеченного спектра деятельности, и особенно ее субъективных компонентов, вообще невозможно приближение к реальной, а не декларируемой модели профессиональной компетентности педагога. Возможность такого приближения нам дает *субъектно-акмеологический подход* к исследованию развития профессиональной компетентности педагогов.

Выделение в указанной плоскости анализа субъектной составляющей оказалось возможным благодаря работам отечественных авторов, реализующих идеи субъектного подхода [13].

В этих работах речь идет о транспонировании системы координат «общество – организация – личность» в систему «личность – организация – общество», что и обуславливает субъектный подход к исследованию личности [6; 7].

Применительно к анализу профессиональной компетентности это означает рассмотрение того, какое место профессиональная деятельность занимает в жизни педагога не только в данный момент (симультанный анализ), но и в общей стратегической перспективе его жизни.

Согласно нашей точке зрения, за понятием субъектности скрывается способность субъекта профессиональной деятельности – педагога – выходить за рамки норм, определенных локальным сообществом (организацией), двигаясь в зоне их потенциального изменения. При этом мы считаем, что субъектный уровень регуляции поведения педагога отличается от личностного уровня как по целостности и способности трансформировать нормы в направлении желаемых изменений, так и по масштабности и количеству регулируемых компонентов жизнедеятельности.

В своем рассмотрении субъектного уровня регуляции поведения мы опираемся на произведенный К. А. Абульхановой-Славской детальный анализ

понятия «активность», составляющего семантическую сердцевину понятия «субъект». В работах К. А. Абульхановой-Славской активность выступает как особое качество личности, связанное с регуляцией ее жизни, характером реализации ценностных ориентаций, со способом осуществления профессиональных выборов [1; 2]. Анализируя жизнедеятельность личности, автор указывает на необходимость рассмотрения активности личности в процессе организации его жизни, когда она отодвигает одни и приближает другие ситуации, преодолевает препятствия и приводит к пониманию всех субъективных (и сознательных, и деятельностных) форм активности. К последним (деятельностным) формам активности, на наш взгляд, можно отнести выбор стратегии развития профессиональной компетентности и способов ее реализации.

Согласно развиваемому нами подходу профессиональная деятельность, реализуемая педагогом, может осуществляться в соответствии с двумя принципами: *опредмечивания и распределмечивания* [18].

Под распределмечиванием понимается реализация субъектом (педагогом) профессиональных задач, заданных извне (нормативные правовые документы).

Под опредмечиванием – следование целям, которые педагог синтезировал сам и на реализацию которых направлены его дальнейшие усилия [16].

Опредмечивание и распределмечивание могут касаться какой-либо структурной единицы профессиональной деятельности в большей мере, чем всех остальных, поэтому для понимания роли субъектного начала в профессиональной деятельности следует обратить внимание на тот уровень структурной единицы профессиональной деятельности (мотив, цель, личностный смысл, действие, операция), на котором опредмечивается педагог, иными словами, установить *зону его субъектности* [17].

Под зоной субъектности мы понимаем такие структурные единицы профессиональной деятельности, по отношению к которым педагог чувствует себя в качестве активного начала в большей степени, чем по отношению к другим (ощущение себя реальным субъектом, творцом профессиональной карьеры, судьбы).

Понимание зоны субъектности невозможно вне рассмотрения представления этой зоны со стороны субъектов различной степени общности, или же, говоря иначе, вне *диапазона субъектности*. Этот диапазон может задаваться тем или иным руководителем, в подчинении которого находится конкретный педагог (*интериндивидуальный локус*), той или иной группой (*аутгрупповой локус*), той или иной организационной структурой внутри профессионального сообщества (*организационный локус*), той или иной профессиональной деятельностью (*профессионально ориентированный локус*), той или иной организацией общественных отношений (*макроуровневая компонента*) [8, с. 26-33].

Возможность введения акмеологической компоненты в выделенном нами аспекте анализа профессиональной деятельности дает интенсивно развивающееся, особенно в последнее время, направление акмеологической науки. Объединение указанных терминов (субъект + акме) для обозначения еще одного аспекта анализа дополнительно к уже существующим подходам

представляется в высшей степени перспективным еще и потому, что согласно нашей точке зрения, максимального успеха в профессиональной деятельности в современных условиях можно достигнуть лишь тогда, когда педагог ощущает себя реальным субъектом деятельности.

Субъектно-акмеологический подход в исследовании профессиональной компетентности педагогических кадров ориентирует педагога на овладение карьерной стратегией, базирующейся на тех моментах профессиональной деятельности, ее алгоритме и технологии, которые позволяют самореализоваться, открыть и задействовать творческий потенциал (прежде всего самого педагога) для достижения профессионализма в деятельности.

Развитие личности педагога рассматривается в единстве внутренней психической и внешней практической деятельности. С одной стороны, психические свойства личности проявляются, формируются и развиваются в профессиональной деятельности, с другой – профессиональная деятельность, обладая большим количеством степеней свободы, в значительной степени определяется личностными свойствами педагогов.

В процессе профессиональной деятельности педагог преобразует свой субъективный опыт путем усвоения инвариантов профессионализма, осознания новых возможностей и освоения новых сфер применения имеющегося опыта, переструктурирования сложившихся элементов прежнего опыта, образования новых функциональных систем опыта.

Субъектно-акмеологический подход к исследованию развития профессиональной компетентности педагогов рассматривается нами как наиболее перспективный и наиболее точно раскрывающий генезис и феноменологию развития профессиональной карьеры педагогических кадров.

Литература / References

1. Абульханова-Славская, К. А. О путях построения психологии личности // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 1. – С. 14-29.
2. Абульханова-Славская, К. А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 5. – С. 3-18.
3. Бейсман, А. Д. Греческо-русский словарь. – М. : ГЛК Ю. А. Шичалина, 1991. – С. 40-41.
4. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М. : Флинта : Наука, 1998 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=2537> (дата обращения: 03.03.2015).
5. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая рос. энцикл. ; СПб. : Норинт, 1997 [Электронный ресурс]. – URL: <http://alcala.ru/entsiklopedicheskij-slovar/bolshoj-entsiklopedicheskij-slovar.shtml> (дата обращения: 03.03.2015).
6. Деркач, А. А., Калинин, И. В., Снягин, Ю. В. Стратегии подбора и формирования управленческой команды. – М. : РАГС, 1999. – С. 43-44.
7. Деркач, А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М., 1999. – С. 45-63.
8. Калинин, И. В. Субъектно-акмеологическая плоскость анализа управленческой деятельности // Психологические и акмеологические проблемы управленческой

- деятельности / под ред. Ю. В. Синягина, И. В. Калинина. – Ульяновск : Изд-во УГУ, 1997. – С. 26-33.
9. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 77.
 10. Лебедева, М. Б., Шилова, О. Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // Информатика и образование. – № 3. – 2004. – С. 95-100.
 11. Маркова, А. К. Психология профессионализма. – М. : МГФ «Знание», 1996. – С. 37.
 12. Матяш, Н. В., Терентьева, Т. И., Шипицын, Н. П., Очинин, О. П. Технология : учебник для учащихся 10 класса общеобразовательных учреждений / под редакцией В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2005. – С. 82.
 13. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – М. : Мысль, 1946.
 14. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М. : Логос, 1999.
 15. Синягин, Ю. В. Динамика процесса коллективообразования // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 111-117.
 16. Синягин, Ю. В. Психология внутриорганизационных отношений : учебное пособие. – М., 1995.
 17. Синягин, Ю. В. Руководитель организации и его команда (Теоретическая модель). – М., 1996.
 18. Синягин, Ю. В. Способ выявления оценочных суждений членов группы // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 139-145.
 19. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие. – М. : Народное образование, 1996. – С. 28.
 20. Эльконин, Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию : материалы семинара. – Самара : Изд-во Профи, 2001. – С. 23.

Ирина Петровна Лотова
доктор психологических наук, профессор
Институт семьи и воспитания Российской академии образования
Москва, Россия
lotovaip@mail.ru

Irina Lotova
PhD in Psychology (Doctor of Science), Professor
Institute of Family and Education of the Russian Academy of Education
Moscow, Russia
lotovaip@mail.ru