



Опыт творческой деятельности в структуре профессиональной компетентности педагога*

Э.Н.Макаренко

Статья посвящена проблеме профессиональной компетентности педагога, в качестве важнейшей структурной составляющей которой выделяется опыт творческой деятельности (ОТД). Рассматриваются его функции, компоненты, условия формирования, а также представлены результаты экспериментального исследования уровня развития ОТД учителей с различным стажем профессиональной деятельности.

В работах, посвящённых исследованию культуропорождающих функций образования, отмечается, что последнее сегодня сталкивается с двумя фундаментальными вызовами. Один из них обращён к личности, человеку, его коммуникативным возможностям и способности к самоопределению. Другой – к его компетентности и профессиональной ответственности. В современной ситуации чувствуются недостаточность триады «знания – умения – навыки» и необходимость создания таких условий, при которых мог бы возникнуть опыт индивидуальной творческой деятельности субъекта.

Современное состояние развития государства, общества и экономики требует от теории и практики образования методологического и прикладного обоснования механизмов формирования новой компетентности человека XXI века, способного к анализу существующей ситуации, видению себя активным субъектом деятельности, самостоятельному и ответственному принятию решений.

В последнее время наблюдается активизация внимания исследователей к вопросам теоретического обоснования категорий «компетенция/ компетентность» и их практического формирования. Данные категории рассматриваются учёными с разных позиций: с точки зрения качеств и способностей личности (И.Г. Агапов, 2000; С.Е. Шишов, 2002; А.В. Хуторской, 2004; А.Л. Андреев, 2005); как результат и критерии качества подготовки специалиста (И.А. Зимняя, 2003); как практическое выражение модернизации содержания образования (В.В. Краевский, 2003); как базовые компоненты педагогической культуры преподавателя (Т.Е. Исаева, 2006); как новый подход к конструированию образовательных стандартов (А.В. Хуторской, 2003).

В начале исследования категорий «компетенция/компетентность» внимание акцентировалось на содержательном компоненте (приобретении знаний). Позже главенствующая роль отводилась деятельности составляющей (развитию профессиональных умений). Наконец, в настоящее время упор делается на профессионально-личностные качества. При характеристике данных категорий учёные используют такие понятия, как знание, способность, умение, понимание, навыки, качество, ответственность. Но ни одно из них в отдельности компетентностью не является, а представляет собой один из её компонентов. Некоторыми исследователями, а с начала XXI века – большинством в определение понятия «компетентность» включается такой компонент, как «опыт» (Н. Хомский, 1965; И.А. Зимняя, 2003; А.В. Хуторской, 2003;

*Рекомендовано к печати научным руководи-

держиваться определения И.А. Зимней и рассматривать компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [1].

В условиях смены типа наследования культурно-исторического опыта, при котором каждое новое поколение уже не воспитывается навыками прежних поколений, складывается ситуация префигуративного общества (М. Мид), когда старшие учатся у молодых. Прежние модели трансляции культуры не срабатывают – становятся востребованными модели культуропорождающие. Расширение зоны неопределённости деятельности приводит к обогащению категории «опыт» творческой составляющей. В таком понимании компетентности заложен принцип неалгоритмической деятельности, который требует поиска таких практик работы студентов, которые позволили бы им самим конструировать ОТД. В данной ситуации ядром профессиональной компетентности будущего педагога являются уже не знания, умения, навыки, а именно он.

В нашем исследовании мы подходим к рассмотрению данного понятия с позиции опытнического и феноменологического течений антропологического основания в педагогике XX века, понимающего жизнь человека как процесс раскрытия заложенных в него свойств, благодаря опыту, отличному от эмпирического, накапливаемому в ходе его активной деятельности. В рамках этой же теории изучаются установки сознания исследователя, специфические признаки, определяются границы традиционного педагогического знания. Мы будем опираться на гумбольдтовскую концепцию скрытой компетенции как системы «порождающих процессов» и представлять последнюю как абстрактную, лежащую в основе поведения. В гумбольдтовском смысле язык – это рекурсивно порождаемая система, законы порождения которой фиксированы и инвариантны, а сфера и способ их применения – совершенно неограниченны (Н. Хомский). Язык развивается «изнутри» предопределённым образом, когда существуют подходящие



*Элла Николаевна Макаренко,
аспирантка кафедры педагогики
высшей школы и современных
воспитательных технологий Белорусского
государственного педагогического
университета имени М. Танка*

происходить «самотёком», посредством процессов, более похожих на созревание, чем на обучение. Такая трансформационная модель может быть распространена и на явления, не принадлежащие естественному языку, в частности на предмет нашего исследования.

С одной стороны, компетентность, её суть и составляющие рассматриваются как преодоление «пределов», устанавливаемых диктатом разума, за которыми теряют значение базовые оппозиции, ценности и смыслы и анализируются «техники себя», с помощью которых люди превращают себя в субъект опыта творчества (философия конструктивизма М. Фуко). С другой – как диспозиции самоорганизации.

На основании вышеизложенного мы можем схематично представить место ОТД в структуре профессиональной компетентности педагога (см. рис. 1).

Ядро профессиональной компетентности – опыт творческой деятельности. Поскольку индивидуальный опыт творчества всегда специфичен в силу своеобразия личности, осуществляющей творческую деятельность (И.Я. Лернер), а главными функциями ОТД, как и индивидуального стиля деятельности, являются самоорганизация, саморегуляция и

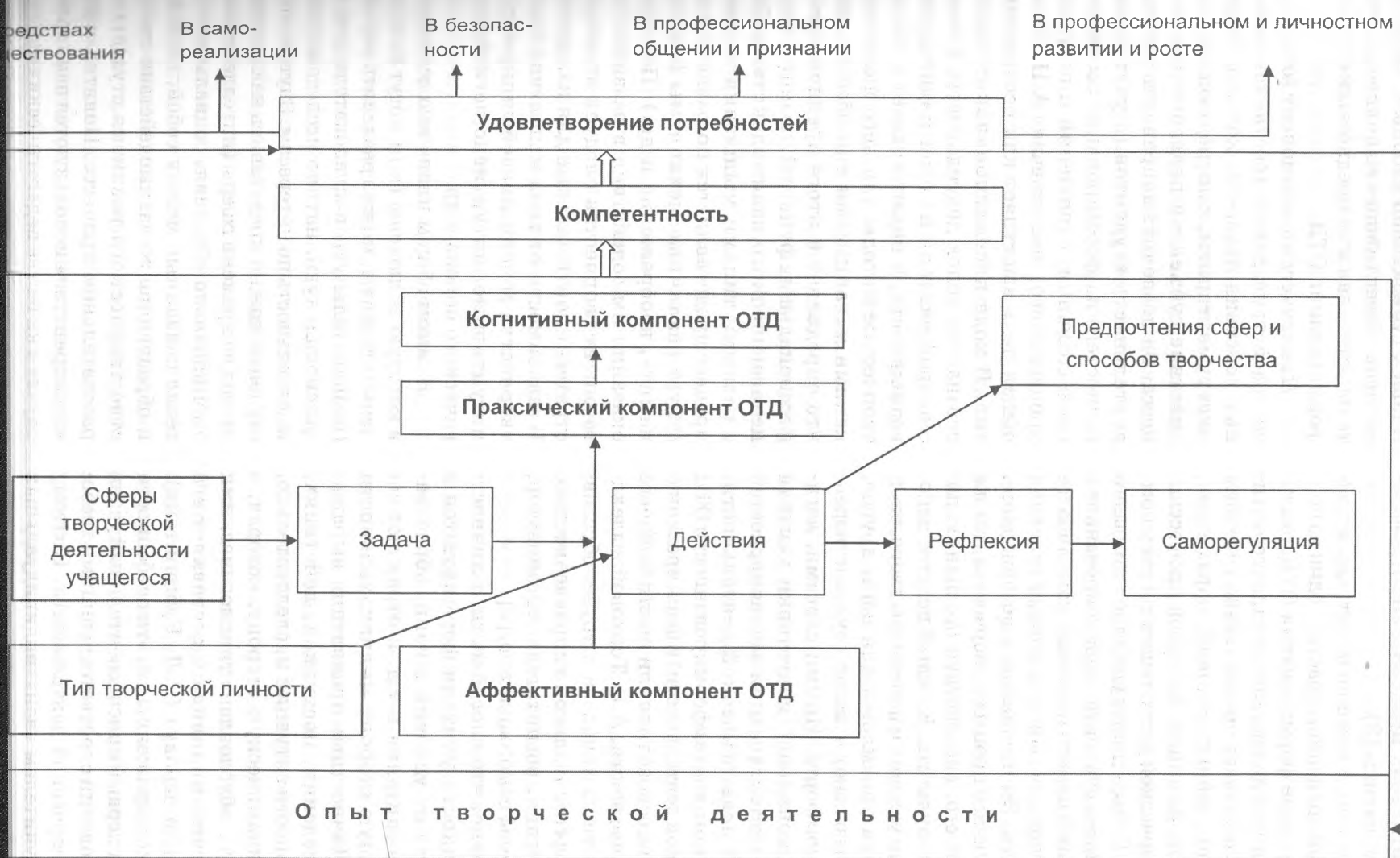


Рис. 1 – Опыт творческой деятельности в структуре профессиональной компетентности педагога

в нём когнитивный, практический и аффективный компоненты [2].

Аффективный компонент (от лат. *affectus* – душевное волнение, страсть) – один из первичных факторов формирования ОТД, детерминирующий последующие его характеристики. Он обуславливает предпочтение учителем субъективно удобных условий, параметров, компонентов, функций, способов профессиональной творческой деятельности и зону комфорта в ней. Субъективное удобство – это своего рода «прошлое» субъекта, зафиксированное в эмоциональной памяти и оценках как наиболее благоприятное для себя в заданных условиях деятельности. Эмоциональное возбуждение, предшествующее процессу творчества, также и завершает его, способствуя осознанию полученного результата. Каждый педагог неповторим, одни условия и параметры творческой деятельности приемлемы для него, другие, наоборот, вызывают чувство неудовлетворённости, дискомфорта. Иными словами, логика профессиональной подготовки учителя сводится к систематизации закономерностей творческой педагогической деятельности, разработке критериев сформированности ОТД (как успешной деятельности) и формированию последнего на основе типов личности будущего учителя. В частности, А.В. Торховой выделяются такие типы личности в труде, обусловленные профессиональной направленностью, как предметник, воспитатель, организатор, исследователь, самосозидатель [2].

Бесспорно, что способности и личностные особенности учителя формируются в зависимости от условий жизни, образования, самовоспитания и т.д. и отражают содержательную сторону индивидуальности педагога. Личностные проявления выражаются в поведении, поступках, действиях, избирательности ситуаций и, следовательно, имеют и динамическую сторону, которая, в свою очередь, обусловлена типологическими особенностями индивида и составляет его «чувственную основу» (С.Л. Рубинштейн). Будучи ярко выраженными, эти особенности определяют первый приспособительный успех при столкновении с соответствующими требованиями творческой деятельности. Поэтому осознание учителем своих индивидуальных

и поиск субъективно удобных, комфортных методов эффективного выполнения этой деятельности – важные предпосылки успешного формирования ОТД.

Практический компонент (от лат. *praxis* – действие, деяние) составляют конкретные действия педагога, которые являются инструментарием, опосредующим взаимодействие субъектов педагогического процесса. Он позволяет направлять творческую деятельность студентов (с учётом их особенностей) на формирование соответствующего сознания, отношений и поведения, в процессе чего, как отмечает А.Н. Леонтьев, общая цель выступает как осознанный мотив. В ходе профессионального развития осознаётся успех деятельности, связанный с опорой учителя на свои индивидуальные возможности, и педагог узнаёт о том, какие творческие методы для него желательны и какими механизмами они обеспечиваются, что определяет в итоге предпочтение профессиональных функций, позиций, способов педагогического взаимодействия. Людям с разными типами мышления творческий процесс представляется по-разному и задействует различные механизмы (интуицию, память, воображение и др.). Поэтому для оказания им содействия в развитии личного опыта творчества следует использовать стратегии, оптимальные для каждого типа. В зависимости от типа мышления и методы творчества можно классифицировать как интуитивные, интуитивно-логические, логического поиска и др.

В самом общем плане всю деятельность, в которую включены (или могут быть включены) студенты, можно разделить на учебную (познавательную, исследовательскую, профессиональную), научно-исследовательскую и деятельность по интересам. Внутренний мир студента можно представить как расширяющиеся во времени сферы (интеллектуальная, эмоционально-образная, социальная и т.д.), тесно связанные между собой, подвижные и образующие во взаимодействии пространство творческого развития студента в образовательном процессе. Понятия «сфера», «пространство» используются нами в данном случае в качестве педагогических модельных

человека обучающегося, творческого, «...постепенно заполняющего собой доступный его познанию мир» [3, с. 94]. Все виды учебной деятельности направлены на самоизменение субъекта, преодоление ограниченности средств мышления и действия, задающих видение будущим учителем профессии и себя в ней. Преодоление выражается в объективации оснований и границ своего опыта (умений, знаний, смыслов, понимания), вынесении их вовне и превращении в предмет деятельности (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин, 1993). Таким образом, учебная деятельность оборачивается построением условий и границ собственного действия с учётом своих индивидуально-типологических особенностей и предпочитаемых методов творчества.

Когнитивный (от лат. *cognitio* – знание, познание) компонент ОТД – высший уровень адаптации субъекта к требованиям творческой педагогической деятельности, отражающий все её мыслительные аспекты: идеи, стратегии, тактики, модели, прогнозы, планирование, оценку ситуаций, коррекцию процесса и результата и т.д. Уникальность учителя в сочетании с компетентностью как итог развития когнитивного компонента ОТД проявляется в концептуальности его творческого мышления и поведения [4, с. 14].

Концептуальность предполагает способность самостоятельно осмысливать и трактовать педагогические процессы, целесообразность и обоснованность действий в образовательных ситуациях, оригинальность выбора и сочетания средств, форм и методов творческой деятельности с учётом своего типа мышления.

Данный компонент включает в себя самопознание, которое, в свою очередь, связано с Я-концепцией (образом индивидуальных качеств, способностей). Самопознание имеет естественный выход на самоорганизацию, которая предполагает определение целей, содержания и этапов творческой деятельности. Развитие когнитивного компонента ОТД связано с формированием направленности будущих учителей на профессиональное творчество (постижение ценности творческой деятельности; восприятие результатов творчества как составной части общечеловеческих ценностей;

о феномене творчества, методах творчества, индивидуальных особенностях, способах саморазвития).

Самоопределение студентов и принятие ими решений в творческой образовательной деятельности происходят непрерывно, так как её основной элемент – творческая задача. Процесс решения последней состоит из двух стадий: собственно творческой, во время которой совершается «выход из тупика» и в сознании человека образовывается связь нового с его сущностью, и творческого моделирования – конструирования и воплощения замысла. Создание и осознание таких задач побуждают студента и преподавателя сосредоточиваться на эффективности способов своих действий. Важнейшими компонентами таких способов являются остановка и рефлексия [3, с. 285]. Остановка предметной деятельности, т.е. деятельности, относящейся к учебному содержанию предмета, необходима для того, чтобы переключиться на другую деятельность – рефлексивную, с помощью которой определяются эффективность и субъективное удобство используемых форм и методов работы. Саморегуляция в этой связи призвана не только активизировать механизмы адаптации, приспособления учителя к объективным условиям и требованиям педагогической ситуации (с учётом наиболее полного использования индивидуальных возможностей и компенсации недостаточно выраженных качеств), но и способствовать переводу этой ситуации на качественно новый, высокий уровень. Осознанная саморегуляция позволяет как педагогам, так и учащимся самостоятельно выбирать и использовать соответствующие типу мышления каждого методы творчества. Освоение последних должно обогащать студентов не только знаниями, но и опытом творчества в различных видах деятельности.

Опыт творческой деятельности обеспечивает реализацию потребностей человека. Понятие «потребность» в настоящее время существует в научной литературе по крайней мере в трёх значениях: как обозначение объекта внешней среды, необходимого для нормальной жизнедеятельности; как состояние психики, отражающее нехватку чего-либо; как фундаментальные свойства личности,

классификации, предложенной А. Маслоу. Согласно ей, потребности индивида делятся на физиологические потребности, потребность в безопасности, потребность в любви и социальной активности, потребность в уважении и самоуважении, потребность в самореализации. Отсюда результатом сформированности профессиональной компетентности будет обеспечение будущего педагога возможностью удовлетворения его потребностей: в средствах существования (за счёт стабильного высокого заработка); реализации своих профессиональных и личностных качеств (за счёт свободы выбора рабочего места); безопасности (за счёт уверенности в своей востребованности как специалиста); профессиональном общении и признании (за счёт высокого профессионального статуса); профессиональном и личностном развитии и росте (за счёт постоянного усиления своих конкурентных преимуществ).

На основе динамической системы потребностей и ОТД субъект создаёт относительно устойчивые стереотипы восприятия и способов действий в различных конкретных ситуациях, а формирование новых потребностей, интересов и диспозиций стимулирует нестандартное поведение и творческие формы активности, «выход» за рамки жёстких ролевых предписаний, возможный лишь при развитом самосознании.

Исходя из содержательного наполнения компонентов ОТД, основными задачами диагностического эксперимента явились:

- определение уровня развития ОТД учителей, имеющих различный стаж профессиональной работы;
- корреляционный анализ уровня самоактуализации и жизненных ценностей педагога;
- выявление индивидуально-типологических особенностей, определяющих процесс развития ОТД.

Всего в исследовании приняли участие 380 педагогов (сотрудники гимназий № 8 и 9 г. Минска). Из них опыт работы до 5 лет имели 65 человек, до 15 лет – 159, свыше 25 лет – 156 человек.

С целью разработки количественных

показателей педагогов был проведён факторный анализ полученных психодиагностических данных. Основу для получения факторных решений составили результаты диагностического эксперимента по методикам «Самоактуализационный тест» (САТ) Ю.Е. Алёшиной, Л.Я. Гозмана, М.В. Загики, М.В. Кроза и «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной в трёх группах испытуемых педагогов.

Построение факторных решений по результатам диагностического эксперимента осуществлялось методом определения главных факторов (компонентов) с помощью пакета программ статистического анализа данных STATISTICA 6.0. Для эффективности интерпретации выделенных факторов было произведено их ортогональное вращение по методу нормализованного варимакса. Расчёт факторных решений производился на уровне 0,05.

В результате проведения факторного анализа и анализа эмпирических данных были выделены 4 типа индивидуально-психологических и социально-типических характеристик педагогов, в разной степени определяющих сочетание когнитивного, практического и аффективного компонентов ОТД в структуре профессиональной компетентности: организаторский, творческий, лидерский, исполнительский.

Для сравнения факторов по степени влияния независимой переменной «педагогический стаж» на формирование ОТД факторные веса целенаправленно были распределены по группам, что позволило проследить временную динамику формирования ОТД и выделить ряд индивидуально-типологических характеристик педагогов, релевантных высокому/низкому ОТД. Кроме того, факторный анализ выявил ряд системообразующих индивидуально-психологических особенностей педагогов, способствующих целенаправленному формированию и развитию ОТД:

- сформированность и развитость ценностно-ориентационной сферы личности;
- гибкость при реализации собственных ценностей и взглядов во взаимодействии с окружением;

- социальную активность и контактность;
- стремление к профессиональной компетентности и эрудиции;
- направленность на постоянное саморазвитие;
- способность быстро устанавливать профессионально направленные социальные контакты;
- стремление к высоким профессионально-жизненным достижениям;
- направленность на самореализацию в сфере обучения и сфере увлечений.

Наиболее рельефно указанные индивидуально-психологические особенности проявляются по результатам методики САТ (рис. 2–4).

Результаты МТЖЦ для групп педагогов

с различным педагогическим стажем представлены в таблице.

Проведённый нами анализ теории показывает, что в современной культуре существует противоречие между классической системой образования с её упором на профессионализм, результативность процесса передачи знаний, утилитаризм в обучении и неклассической, акцентирующей междисциплинарность и диалогизм, выработку новых ценностных установок толерантности, компетентности, критичности. В связи с этим в теории педагогики и психологии сложились различные подходы к определению сущности и содержания понятий «компетенция/компетентность».

В структуре профессиональной компетентности будущего педагога ядром выступают уже не знания, умения, навыки, а ОТД, пред-

Распределение уровня самоактуализации

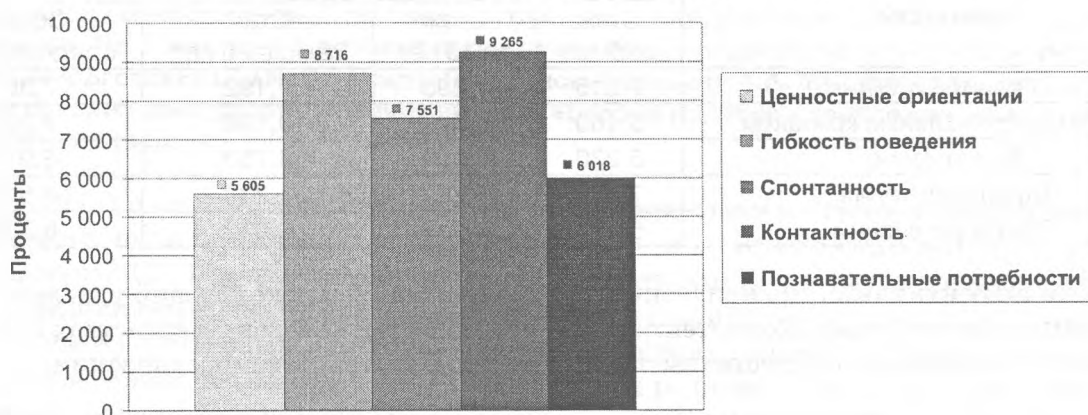
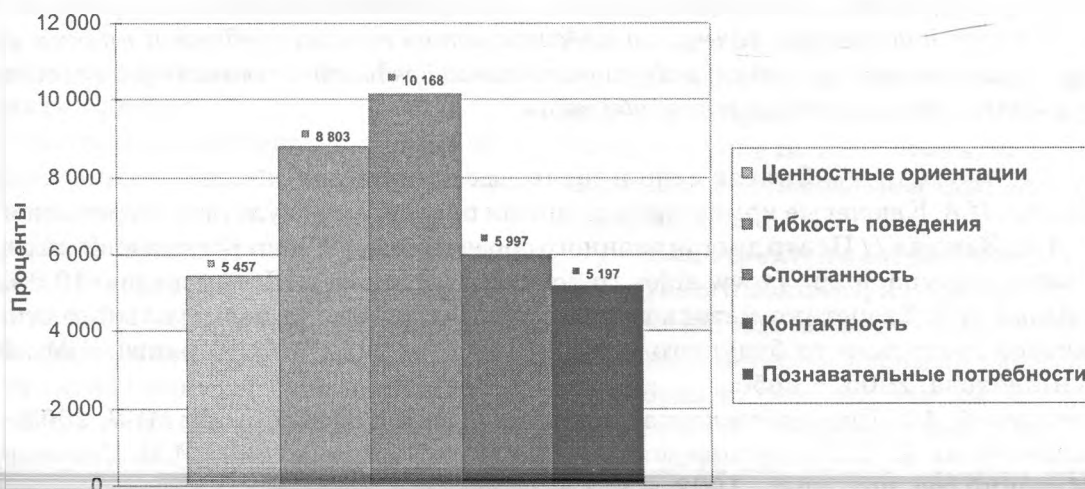


Рисунок 2 – Обобщённые данные САТ для педагогов со стажем до 5 лет

Распределение уровня самоактуализации



Распределение уровня самоактуализации

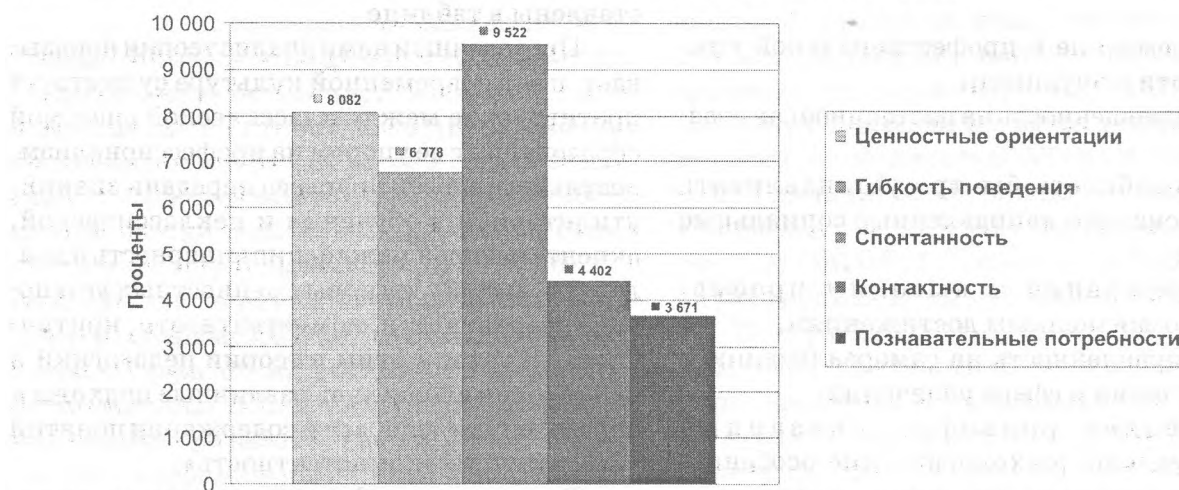


Рисунок 4 – Обобщённые данные САТ для педагогов со стажем свыше 25 лет

Таблица – Распределение среднеарифметических данных по методике МТЖЦ

Ценности	Учителя			
	Стаж до 5 лет	Стаж до 15 лет	Стаж свыше 25 лет	Общее среднеарифм.
Развитие себя	7,015	7,893	7,192	7,367
Активные социальные контакты	5,169	7,547	9,199	7,305
Достижение	5,230	6,994	8,750	6,911
Сфера обучения	7,446	6,861	5,333	6,547
Сфера увлечений	5,877	7,019	6,012	6,303

ставленный аффективным, практическим и когнитивным компонентами. Компетентность специалиста в современном обществе выступа-

ет одним из важных условий удовлетворения потребностей человека в средствах существования, развития и самореализации.

Диагностический эксперимент позволил установить, что общественные ожидания и представления о целостном облике творческого педагога-профессионала не совпадают с его реальными возможностями обеспечивать необходимое качество образовательного процесса. Учителя в начале его трудовой деятельности есть мотивация к творческой самореализации в профессии, но она не всегда осуществляется. В результате задатки творческих способностей и качеств творческой личности педагога остаются на среднем и низком уровнях. Это актуализирует задачу создания образовательной среды, обеспечивающей развитие ОТД будущего учителя на этапе вузовского обучения.

Список использованных источников

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Центр дистанционного образования «Эйдос» [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/index.htm>. – Дата доступа: 10.03.2007.
2. Торхова, А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: монография / А.В. Торхова. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. – 265с.
3. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика / А.В. Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416с.
4. Казимирская, И.И. Мышление учителя и пути его формирования / И.И. Казимирская. – Минск: Минский гос. пед. ин-т, 1992. – Ч.2. – 145с.