

Н. В. КАРНАУХ

Развитие понятия

«профессионально-педагогическая компетентность»

в контексте изучения отечественного педагогического наследия

Профессия педагога принадлежит к одному из сложнейших видов человеческой деятельности, она исключает стандартные подходы, ставит педагога перед лицом совершенно неожиданных ситуаций, решение которых невозможно запрограммировать заранее. Именно это имел в виду В. Н. Сорока-Росинский, когда писал, что для того, чтобы стать хорошим педагогом, недостаточно обладать «хорошими знаниями, а, кроме того, и всеми качествами, на перечисление которых в учебнике педагогики отведено целых пять страниц», необходимо «обладать индивидуальностью, быть личностью»[1, с. 211].

На всех этапах своего исторического развития общество предъявляло высокие требования к специалистам в области образования, поскольку именно от них зависит образовательный уровень общества в целом, возможность создания условий для дальнейшего его развития.

Идеальный образ преподавателя современной школы характеризуется как *профессионально компетентная личность*, владеющая глубокими профессиональными и общекультурными знаниями и способная быстро перестраиваться, осваивать новое содержание, овладевать инновационными технологиями, создавать свои варианты организации и методики воспитания и обучения подрастающего поколения.

Энциклопедический словарь дает определение компетентности как «знания и опыт в той или иной области». Словарь русского языка С. И. Ожегова определяет компетенцию как «круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен». Следовательно, компетентный человек — это человек, «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области».

Каким должен быть круг знаний и умений, *осведомленность педагога в своей профессии?* Этому вопросу придавали большое значение педагоги разных эпох: Я. А. Коменский, А. Дистерверг, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, А. Н. Острогорский и др. Так, А. Дистерверг считал, что учитель не сможет качественно выполнить свои профессиональные обязанности без *стремления к самообразованию*. «Педагог до тех пор является способным учить других, пока продолжает работу над своим образованием». Он призывал работать учителей творчески, заниматься

исследовательской работой, так как «...без стремления к научной работе учитель... неизбежно попадает под власть трех демонов: механичности, рутинности, банальности» [2, с. 200, 322].

Основоположник отечественной педагогики К. Д. Ушинский неоднократно в своих статьях подчеркивал, что «кроме терпения, врожденной способности и навыка, педагогу необходимы еще и специальные знания» [3, с. 229]. К этим *специальным знаниям* относятся знания по педагогике. В этом случае учителю окажут помощь «капитальные труды педагогического содержания» (А. Н. Острогорский). К. Д. Ушинский писал о том, что необходимо чтение книг «известнейших педагогов», так как в них собран опыт веков. К специальным знаниям К. Д. Ушинский относил и «всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется педагог, и в первую очередь, это знание психологии, т. к. для педагога изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной» [3, с. 21]. К. Д. Ушинский утверждал, что каждый педагог должен быть психологом, изучать своих воспитанников, их способности, склонности, достоинства и недостатки, знать особенности развития их памяти, мышления, внимания. В. П. Вахтеров писал о том, что необходимо «самое бережное отношение к природным склонностям и стремлениям ребенка» [4, с. 344], а для этого необходимо изучать детей.

В отношении знаний, которыми должен владеть учитель, П. Ф. Каптерев писал, что «чем шире и основательнее знания учителя, тем плодотворнее будет его деятельность» [5, с. 600]. Но владея обширным объемом профессиональных знаний, учитель должен еще быть «художником», сделать эти знания «своим достоянием и орудием», уметь эти знания использовать и «бесконечно видоизменять».

Учитель не сможет стать хорошим педагогом-практиком и без владения *педагогическим тактом*, который К. Д. Ушинский считал «не более как такт психологический», так необходимый «всем тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей» [3, с. 255].

Педагогический (психологический) такт не является врожденным качеством, он формируется в человеке постепенно, «по мере того, как человек живет и наблюдает».

Такое же важное значение, как и педагогический такт, в профессиональной деятельности воспитателя имеет *педагогический опыт*. Причем, речь идет не только о формировании личного опыта педагога-воспитателя, но и об умении использовать опыт других, так как «передается не сам опыт, а мысль, выведенная из опыта, идея» [3, с. 43].

П. Ф. Каптерев отмечал, что «истинно хороший учитель не может быть рабом методик» [5, с. 600], он должен создавать свой собственный опыт. К. Д. Ушинский отмечал, что немаловажную роль в педагогической деятельности играет личность самого воспитателя, так как «только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер». Профессионально важными личностными качествами К. Д. Ушинский называет умение «переселяться в ... духовный мир ребенка», понимать его, уметь «воспитывать учеников своим предметом» [3, с. 168]. В. П. Острогорский писал, что учитель должен на себе показать учащимся пример увлечения своим делом, пример строгого, серьезного отношения к самому себе. Л. Н. Толстой также придавал особое значение таким личным качествам учителя, как «любовь к делу» и «любовь к детям» [6, с. 342].

Многие известные педагоги писали и о таком важном для учителя личностном качестве, как *стремление к самообразованию, постоянная работа над своим профессиональным совершенствованием* (В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский и др.).

Таким образом, классиками педагогики назывались следующие *профессионально важные качества учителя*:

1. Знание психологии, «всесторонних сведений о человеческой природе».
2. Знание основополагающих идей «известнейших педагогов».
3. Интегрированные знания по педагогике, психологии, методике преподавания предмета.
4. Умение использовать опыт других учителей при формировании своего личного опыта.
5. Личностные качества педагога (нравственные, стремление к самообразованию, владение педагогическим тактом).

В первые годы становления социалистического государства педагогами стала осознаваться *неизбежность изменения профессионального облика учителя, обусловленная новыми задачами, которые ему предстояло решать*. «Из мастера по преподаванию различных дисциплин, из послушного исполнителя распоряжений высшего начальства педагог должен теперь превратиться в истинного руководителя подрастающего поколения в деле подготовки к жизни» [7, с. 21], — отметил в своем выступлении на годичном заседании педагогического общества в 1920 г. профессор А. А. Красновский. Для исследований, посвященных труду педагога (1921 г.), было характерно стремление к сравнительному анализу профессии педагога и работников искусства (А. С. Шафранова).

В 20-30-е годы в СССР профессия педагога подвергалась квалифицированному и разностороннему изучению (А. С. Шафранова, В. П. Кашкадамов, Р. Кутепов и др.). В карту профессиональной характеристики, составленной А. С. Шафрановой [8, с. 15-17], были включены важнейшие компоненты педагогического процесса, творческие элементы в работе, психологические особенности личности учителя, его профессиональная подготовка. Р. Кутепов [9, с. 112] в своей профессиограмме выделяет следующие *основные характеристики советского учителя*: 1) широкий охват жизни и многосторонность интересов; 2) организационные задатки и навыки; 3) любовь к детям и своему делу; 4) умение обращаться с детьми, находить путь к детской личности и коллективу.

Таковыми учеными, как Р. Кутепов, Е. Кагаров [10], были разработаны методики определения «педагогической одаренности» при приеме в педагогические учебные заведения. Эти методики включали в себя следующие организационные формы: 1) испытание самого себя (аутодиагноз); 2) специальные психотехнические опыты для испытания отдельных способностей воспитателя и преподавателя (тесты, задания и т. д.).

В 1928 г. в Москве при ИПК был открыт кабинет по изучению труда педагога, его сотрудники были заняты составлением профессиограммы советского педагога. В этих исследованиях (Ф. Забугин, С. М. Фридман и др.) было отмечено, что «существеннейшими моментами квалификации педагога являются: 1) степень знаний, которыми он владеет и 2) умение этими знаниями оперировать с педагогической целью», стремление к повышению уровня своих профессиональных знаний, стремление к самосовершенствованию, «знание возрастной педологии» [11, с. 6], которое необходимо для «распределения детей в группы по степеням школьной одаренности, психологической и педологической дифференциации детей, вытекающей из разделения интересов и развития профессиональных наклонностей в определенном возрасте» [12, с. 16].

П. П. Блонский, С. Г. Гусев, И. Равкин в своих статьях, посвященных профессиональным качествам учителя советской школы, отмечали, что «учитель ... должен смотреть на себя как на организатора детей, и именно организаторские умения ему окажутся необходимее всего» [13, с. 58]. Это означало, что в советской школе учитель должен заниматься не только обучением, но и воспитанием, как отдельных учащихся, так и коллектива.

В 20-30-е годы XX века педагогической общественностью поднимался вопрос о *педагогическом творчестве* (С. Г. Гусев), под которым понималось «умение ориентироваться в обстановке», «умение видеть живой

педагогический процесс, улавливать все его кажущиеся неожиданными изгибы и, в случае создавшихся затруднений, находить подходящий выход». Кроме того, учитель должен быть «культурной личностью. Здоровье, красота, интерес и вкус к творчеству для него не просто высокие понятия, а элементы жизни, которые придадут ей определенный колорит... Проблема физического и эстетического воспитания в школе не найдет разрешения до тех пор, пока сам учитель не будет в своей жизни гигиеничен и эстетичен», — писал С. Г. Гусев [14, с. 145] в 1929 г.

В марте 1923 г. газетой «Правда» был объявлен *Всесоюзный конкурс на лучшего учителя* [15]. Для участия в конкурсе необходимо было представить очерк или небольшой рассказ об учителе (участниками являлись учитель и корреспондент). Этот конкурс имел целью укрепление авторитета, достойного учительства, поощрение его работы и стимулирование положительныз начинаний. Журнал «Работник просвещения» поддержал идею газеты «Правда» и в № 6 за 1923 г. поместил следующий призыв: «Какой учитель считается лучшим в Республике Советов? Учитель, вместе с грамотой прививающий маленьким гражданам здоровые общественные навыки, приучающий детей к организованному труду на полевых работах, в огороде или ремесленных мастерских. Учитель, не за страх, а за совесть содействующий проведению в жизнь постановлений рабоче-крестьянской власти. Учитель, не только «спец по грамоте», но и общественный работник, пример политической сознательности».

Итак, в *профессиографических исследованиях 20-30-х годов XX века* в России, в работах известных педагогов того времени назывались как профессионально важные следующие качества педагога:

1. Прежде всего, организаторские способности. Учитель должен быть руководителем подрастающего поколения.

2. Знание предмета и методики его преподавания.

3. Знание возрастной педологии.

4. Знание основ производства и земледелия.

5. Наличие творческих способностей.

6. Стремление к повышению знаний, к самосовершенствованию.

7. «Быть культурной личностью».

Дальнейшее развитие педагогической науки привело к необходимости многоаспектных исследований проблемы *высокоэффективной профессиональной деятельности педагога*. В 50-70-е годы XX века в работах Ф. Н. Гоновой, М. П. Скаткиной, В. А. Сластениной, А. И. Щербаковой рассматриваются вопросы *педагогического мастерства, творчества учителя, сущности передового педагогического опыта*.

Многие авторы исследований проблемы *педагогического мастерства* определяли его как качественное состояние деятельности учителя. В структурном отношении в понятии «педагогическое мастерство» авторы выделяли следующие компоненты: научные и профессиональные знания; личностные качества учителя; способности, навыки и умения педагога. Исследователи по-разному обозначали роль этих компонентов в структуре мастерства. Одни из них определяли *педагогическое мастерство* прежде всего как «совокупность определенных качеств личности учителя», т. е. на первый план выдвигаются личностные качества и свойства учителя (Ф. И. Гоноволин, И. А. Зязюн, Н. В. Кухарев, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.), другие решающую роль отводили доведенным до совершенства в процессе становления педагогического опыта определенным умениям и навыкам учителя (В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, М. М. Поташник и др.), третьи — профессиональным научным знаниям, которые постоянно пополняются, корректируются современными достижениями науки и передового педагогического опыта (Ю. П. Азаров, Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, И. П. Радченко и др.). Но все авторы были едины в следующем: *педагогическое мастерство — это высший уровень профессионализма учителя.*

Понятие «педагогическое мастерство» очень тесно связано с понятием «*педагогическое творчество*», под которым понимается (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, М. М. Поташник, И. П. Радченко и др.) создание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов его получения. *Педагогическое творчество* — это прежде всего активный созидательный процесс труда учителя, направленный на поиск более совершенных путей учебно-воспитательной работы, успешное решение педагогических проблем и повышение качества образования и воспитания учащихся.

Учитель может достигнуть высокого уровня профессионального мастерства за счет добросовестности, упорства в преодолении трудностей, превращения умений в навыки (т. е. накопление опыта), но успех сопутствует в первую очередь тем педагогам, в основе деятельности которых лежит творчество.

Ф. Н. Гоноволин называет ряд факторов, обуславливающих возможности *творческой работы учителей*: «1) широкое общес. развитие; 2) запас знаний; 3) умение свободно оперировать словом; 4) интерес к преподаваемому предмету; 5) интерес к учащимся; 6) эмоциональность, любовь к своей работе; 7) способность к интенсивным волевым усилиям; 8) настойчивый труд» [16, с. 73].

Творческой личности учителя присущи:

— особая увлеченность, нацеленность на оптимальные результаты в воспитании и обучении, глубокое уважение к личности ребенка, вера в его возможности (В. И. Загвязинский);

— стремление к профессиональному самоанализу (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская), который, будучи осуществленным на основе критического отношения к своей деятельности, ее результатам, к самому себе как профессионалу, стимулирует педагогическое творчество. Ф. Н. Гоноболин отмечал, что «существенным качеством хорошего учителя является критичность ума. Наличие способности к критике есть отличительная черта всякого таланта. Только тот, кто обладает этим качеством, в состоянии совершенствовать свою работу» [16, с. 76];

— умение соотносить свой опыт с опытом других учителей, с достижениями педагогической науки (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская). Это способствует более глубокому осмыслению своего личного опыта и пониманию идей передового педагогического опыта других.

По определению М. П. Скаткина, в широком смысле под *передовым педагогическим опытом* понимается мастерство учителя, т. е. такая практика, которая дает высокий педагогический результат. Опыт учителя может и не содержать в себе чего-либо оригинального, но, основанный на успешном применении установленных наукой принципов и методов, он является хорошим образцом для тех учителей, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достигнутое учителем-мастером представляет собой передовой опыт, достойный распространения [17].

Передовой педагогический опыт, как правило, результат *творческого труда* учителя, и использоваться он должен творчески (В. И. Загвязинский, И. П. Радченко, М. П. Скаткин и др.). В опыте необходимо, прежде всего, уметь увидеть замысел, идею. Как подчеркивал К. Д. Ушинский, передается мысль, выведенная из опыта, а не сам опыт. Для достижения результативности в педагогической деятельности необходимо наличие у учителей развитых аналитических умений при подходе к педагогическим явлениям (Ю. Н. Кулюткин, И. П. Радченко, М. П. Скаткин, Г. С. Сухобская и др.). Неспособность к научному анализу обуславливает механическое заимствование чужого опыта, излишне доверчивое отношение к любой методической рекомендации.

В 60-70-е годы XX века в исследованиях Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, С. В. Кондратьевой, В. А. Сластенина, Г. С. Сухобской, А. И. Щербакова и др. *исследуются вопросы педагогических способностей, умений, навыков, профессиональных знаний учителя, без которых нельзя*

эффективно строить учебно-воспитательный процесс и управлять деятельностью учащихся. Н. В. Кузьмина называет профессионально важными следующие педагогические умения учителя: гностические (добывание новых знаний, необходимых педагогу, систематизация их), конструктивные (умение планировать деятельность), организаторские, прикладные и коммуникативные. Профессионализм в деятельности педагога ею определяется как «владение профессиональными знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту исследовать рабочую ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать педагогические задачи, исходя из этой ситуации, и успешно решать их в соответствии с целями, стоящими перед производством» [18].

Но даже при наличии вышеназванных профессиональных знаний и умений успех в работе сопутствует только тем учителям, у кого и общечеловеческие качества, *общая культура личности* являются высоко развитыми. Понятие «общая культура» включает в себя культуру общения, поведения учителя, его гуманитарную культуру (Т. Г. Браже). Владение общей культурой обеспечивает устойчивость жизненной позиции учителя и в то же время не дает ему переоценить себя, быть самодовольным.

Общеизвестна предложенная Н. В. Кузьминой *четырёхуровневая классификация педагогической деятельности* (репродуктивный уровень, адаптивный, локально-моделирующий знания, системно-моделирующий поведение). Давая последовательно качественные характеристики каждого из этих уровней, от репродуктивного к моделирующим, она *тем самым предполагает восхождение педагога к новым ступеням профессионализма* (от простого воспроизведения к творчеству).

В проанализированных выше исследованиях речь шла о профессионально важных личностных качествах учителя, о педагогическом творчестве, мастерстве, как высшем уровне *профессиональной компетентности*, но само это понятие четко не формулировалось. В 80-е годы XX века в педагогических исследованиях использовалось понятие *готовности к педагогической деятельности* (С. Г. Вершловский, М. Б. Есаулова, Р. И. Пенькова и др.), которое определялось как «сплав профессионально значимых особенностей личности педагога и комплекса профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности». В нашем понимании *готовность* можно считать первой ступенью профессиональной компетентности.

Термин *«профессионально-педагогическая компетентность»* появился на страницах отечественной педагогической печати лишь в конце 80-х годов XX века. Он стал использоваться при характеристике качества

профессионального труда педагогов. Его следует отличать от термина «педагогическая компетентность», который без соотнесения с профессиональной деятельностью учителя имеет более широкое значение и изменяется при характеристике широкого круга специалистов, родителей.

В понятии «*профессионально-педагогическая компетентность*» органично сливаются многогранные характеристики труда педагога (профессиональные знания, умения, навыки, профессионально значимые личностные качества). В зависимости от особенностей и направленности исследований, посвященных данному явлению, авторы акцентируют внимание на его разных сторонах и составляющих. Компетентность рассматривается как *совокупность знаний и умений, обеспечивающих результативность профессионального труда* (Е. П. Тонконогая и др.), при этом в качестве ведущих умений в педагогическом труде рассматриваются аналитические умения. В более узком значении под компетентностью понимается *степень развития у учителя педагогических способностей* (Л. М. Митина), которые рассматриваются как «особая комбинация личностных качеств и свойств» [19, с. 19]. Профессионально-педагогическая компетентность анализируется с точки зрения проявления *единства профессиональной и общей культуры* (Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская и др.), *комплекса профессиональных знаний и значимых личностных качеств* (С. Г. Вершловский и др.).

А. К. Маркова [20] определяет профессионально-педагогическую компетентность как *осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда: обладание психологическим качеством, желательным для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами*. Осведомленность учителя должна проявляться, по мнению автора, в процессе, анализе и результатах его труда. В содержании профессиональной компетентности выделяются процессуальные и результативные показатели, первые представлены следующими блоками: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя; результативные же проявляются в обученности и обучаемости школьников, воспитанности и воспитуемости.

Соответственно данной классификации, А. К. Марковой определены 8 групп умений, которыми должен владеть учитель для компетентного решения профессиональных задач. Это такие группы умений: 1) постановка и решение педагогических задач; 2) воздействие учителя на учащихся; 3) умения осуществлять педагогический самоанализ; 4) коммуникативные; 5) оценивать реальное состояние обученности и обучаемости; 6) вос-

питанности и воспитуемости школьников; 7) осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся; 8) умения интегрально оценивать свой труд.

Основное внимание в данном подходе уделяется личностно-деятельному компоненту профессиональной компетентности учителя. А. К. Маркова отмечает, что профессионально компетентным является такой *труд преподавателя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, в котором реализуется личность педагога, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности учащихся.*

В 90-е годы XX века в работах В. А. Адольфа [21, с. 18], Н. В. Кузьминой, посвященных профессионализму педагогической деятельности, *педагогическая компетентность* рассматривается как *интегративное качество личности педагога*. Н. В. Кузьминой выделяются следующие элементы данного понятия:

- «специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- психолого-педагогическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность» [22, с. 73].

Профессиональная компетентность в исследованиях С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной рассматривается *в качестве базовой для другой педагогической характеристики, называемой функциональной грамотностью.*

Повышение профессионально-педагогической компетентности и функциональной грамотности повышают *профессионально-квалификационную мобильность учителя* [23], которая рассматривается как характеристика процесса внутреннего самосовершенствования личности, основанного на стабильных ценностях потребности в саморазвитии. (В связи с этим обучение его в системе повышения квалификации выполняет не только компенсаторную, но адаптивную и развивающую функции).

При всей вариативности подходов к профессиональной компетентности в педагогических исследованиях все чаще выдвигается положение о необходимости интеграции профессиональных знаний и умений в целях большей эффективности педагогической деятельности. В связи с этим мы характеризуем *профессионально-педагогическую компетентность* как интегральное качество личности, объединяющее специ-

альные знания и умения, индивидуальные способности к педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическую компетентность можно представить в виде комплекса трех взаимосвязанных структурных компонентов: профессионально-образовательного, профессионально-деятельностного и профессионально-личностного (см. рис. 1).

Профессионально-образовательный (базовый) компонент предполагает наличие у педагога психолого-педагогических, социально-философских знаний. Методические, прикладные знания и умения, педагогические технологии, наработанные в собственном опыте, накопленные в личной практике — все это входит в состав *профессионально-деятельностного компонента*. Это профессиональные знания и умения, проявляемые в практической деятельности.

Профессионально-личностный компонент характеризуется наличием профессионально-значимых качеств, профессионально-нравственной направленностью личности. Особенно важным для специалиста является наличие такого качества, как критичность, лежащая в основе способности к самоанализу и самооценке.

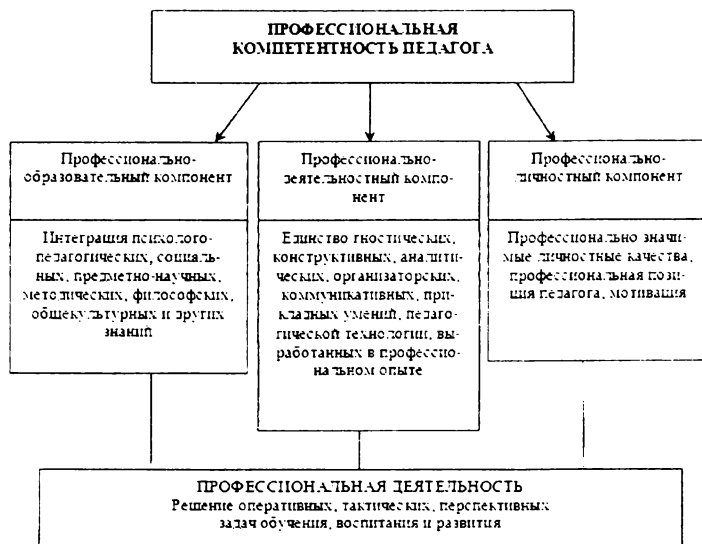


Рис. 1. Структура профессионально-педагогической компетентности

Профессиональная компетентность педагога на разных уровнях *педагогической деятельности* (Н. В. Кузьмина) проявляется в *разной степени в решении оперативных, тактических и перспективных задач обучения и воспитания.*

Так, на *репродуктивном уровне* педагог воспроизводит полученные в вузе, училище, ИППК профессиональные знания. В своей работе опирается на методические указания и рекомендации, а также достижения передового педагогического опыта, если он достаточно подробно описан и широко используется в повседневной педагогической практике коллегами. Но в большинстве случаев здесь все сводится к механическому заимствованию чужого опыта, и поэтому при первых же неудачах учитель отказывается от педагогических находок, сделанных другими, как от непригодных для него.

На *адаптивном уровне* педагогической деятельности ярче проявляется профессионально-опытный компонент педагогической компетентности. Помимо базовых теоретических знаний, педагог использует профессиональные знания и умения, наработанные в собственном опыте. На этом уровне он способен осуществить объективный анализ существующего в теории и практике обучения и воспитания, проведенный анализ субъективизируется личностью педагога (он выделяет главное, важное для себя, «пропускает» через свою деятельность). Профессиональная компетентность проявляется и в том, что при анализе педагогических ситуаций учитель может принимать верное решение не только в типовых условиях, но и в несколько измененных. Однако на этом уровне у педагога еще недостаточно развита способность к прогнозированию, предвидению результатов собственной педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность на *моделирующем уровне* педагогической деятельности проявляется в ярко выраженном стремлении педагога к поиску. Он не довольствуется заимствованиями чужого опыта, стремится к созданию в процессе творческого труда собственной методики воспитания и обучения. У педагогов этого уровня хорошо развиты аналитические, конструктивные, прогностические умения. Для них характерно ярко выраженное чувство нового, развитое воображение, нестандартность мышления. Педагогическое творчество учителя на этом уровне развивается планомерно и в системе.

Таким образом, на основе анализа сущности педагогической деятельности, ее теоретических основ как в историческом плане, так и в современном ее осмыслении мы пришли к выводу: к учителю как к профессионалу каждая историческая эпоха выдвигает свои требования, которые

определяются общественной необходимостью. Но во все исторические периоды в качестве основных компонентов профессиональной деятельности считались всесторонние профессиональные знания, профессионально необходимые умения, навыки и профессионально значимые личностные качества.

Именно эти компоненты составляют структуру профессиональной компетентности учителя, которую мы рассматриваем как явление, *интегрирующее в себе профессиональные знания, практические умения, апробированные в опыте и профессионально значимые личностные качества, позволяющие решать оперативные, тактические и перспективные задачи обучения и воспитания.*

Содержательный анализ данного определения дает нам основание утверждать: *все его составные части аккумулирует в себе систематизированный, теоретически осмысленный педагогический опыт. Особенно значимым в этом отношении является педагогический опыт, испытанный временем, это передовой педагогический опыт прошлого. В нем интегрированы глубокие профессиональные знания и умения известных педагогов, содержательная практическая деятельность и профессионально-личностные качества, достойные поклонения.*

Изучение педагогического наследия, под которым мы понимаем совокупность передовых педагогических идей и передового педагогического опыта, полученных от предыдущих эпох, от педагогов прошлого, дает не только содержательный материал, повышает теоретические знания, но и позволяет учителю осознать основные этапы становления профессионально-педагогической компетентности.

Литература

1. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения [Текст]. — М. : Педагогика, 1991.
2. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст]. — М., 1956.
3. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х тт. [Текст] / под ред. А. И. Пискунова. — М. : Педагогика, 1974. — Т. 1.
4. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения [Текст]. — М. : Педагогика, 1987.
5. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст]. — М. : Педагогика, 1982.
6. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения [Текст]. — М., 1953.

7. Красновский, А. А. Идеал личности педагога в связи с революцией школы [Текст]. — Казань, 1920.
8. Шафранова, А. С. Карта детальной профессиональной характеристики работы [Текст] // Работник просвещения. — 1923. — № 6. — С. 15—17.
9. Кутепов, Р. Очередные задачи в строительстве рабочих факультетов [Текст] // Просвещение Донбасса. — 1924. — № 5—6. — С. 112.
10. Кагаров, Е. Методы измерения педагогической одаренности [Текст] // Вопросы НОТ в школе. — Л., 1927.
11. Фридман, С. М. О повышении производительности труда [Текст] // Педагогическая квалификация. — 1928. — № 1. — С. 6.
12. Забугин, Ф. Труд педагога и требования психогигиены [Текст] // Педагогическая квалификация. — 1928. — № 4—5. — С. 16.
13. Блонский, П. П. Трудовая школа [Текст]. — М., 1919. — Ч. II. — С. 58.
14. Гусев, С. Г. Что нужно массовому учителю для практической работы в советской школе [Текст]. — Народный комиссариат просв. РСФСР, гос. изд-во, 1929. — С. 145.
15. Материалы к конкурсу «Правды» на лучшего учителя. Изд. Культотдела Петрогубпроса [Текст]. — Петроград, 1923.
16. Гоноболин, Ф. Н. Очерки психологии советского [Текст]. — М., АПН РСФСР, 1951. — С. 73.
17. Скаткин, М. Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей [Текст]. — М., 1952.
18. Кузьмина, Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах [Текст] // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. — Л., 1970.
19. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст]. — М. : Дело, 1994.
20. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : книга для учителя. — М. : Просвещение, 1993.
21. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст] : моногр. — Красноярск, 1998.
22. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. — СПб., 1993.
23. Лесохина, Л. Н. К обществу образованных людей... [Текст] : Теория и практика образования взрослых. — СПб. : Тускарора, 1998.
24. Егоров, С. Ф. К. Д. Ушинский [Текст]. — М., 1977.
25. Морси, З. Галактика пайдеи [Текст] // Перспективы: вопросы образования. — 1994. — № 1/2 (85/86). — Т. 1.