

## **И. А. ФИЛАТОВА**

### **Деонтологическая компетентность**

#### **как одна из важных норм качества педагогического образования**

В условиях формирования новой парадигмы российского образования, которая призвана отражать не только современные технические, но и социогуманитарные достижения, проблема качества профессиональной подготовки педагогов приобретает особое значение, так как определяет перспективы развития образования как неотъемлемой части культуры человечества и общества в целом (А. Г. Асмолов, Д. В. Ливанов, Н. Д. Никандров, Е. В. Ткаченко, Д. И. Фельдштейн и др.). В этом контексте возрастает научный интерес к проблеме определения и формирования норм качества педагогического образования, решение которой возможно на основании компетентностного подхода. Теоретический анализ, наш опыт экспериментальных исследований показали, что одной из важных норм качества образования учителя является его деонтологическая компетентность, а деонтологическая подготовка педагогов может рассматриваться как эффективное средство повышения качества педагогического образования.

О необходимости рассмотрения проблемы деонтологической подготовки выпускников в системе педагогического профессионального образования свидетельствуют известные работы К. М. Левитана, Е. В. Коробовой, Г. А. Карахановой, К. М. Кертаевой и др. Авторами выделены основы педагогической деонтологии, дано определение этого понятия, разработана концепция формирования деонтологической культуры учителя массовой школы в системе непрерывного профессионального образования и т. д. В то же время можно отметить недостаточное количество исследований, посвященных вопросам формирования деонтологической компетентности учителей и определению методологических оснований этого процесса.

Проблема определения методологических оснований педагогического исследования рассматривается большинством современных авторов в виде анализа методологических подходов и включения в данное понятие, кроме философских основ, методологии конкретно-научных теорий и концепций (А. С. Белкин, Н. М. Борытко, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, Н. М. Назарова и др.). Методология педагогического исследования как общего учения о педагогической исследовательской деятельности может быть рассмотрена как многоуровневая система, имеющая иерархически

связанные уровни: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (Н. М. Борытко, Н. М. Назарова и др.). Определение методологических оснований исследования, помимо уровневой систематизации, предполагает определение научных подходов, которое связано с задачами отбора методов, объединения их в систему, классификации полученных данных, обнаружения определенного типа закономерностей и разработки рекомендаций.

Таким образом, в целях изучения процесса деонтологической подготовки педагогов нами были выделены конкретно-научный уровень методологии исследования и соответствующий ему компетентностный подход, который является важным концептуальным положением обновления содержания профессионального образования будущих педагогов и находится в стадии активного становления.

Существуют различные дефиниции компетентностного подхода. В данном исследовании под компетентностным подходом понимается метод (технология) моделирования результатов образования и их представление как норм качества образования [1, с. 132]. Семантическими ядрами компетентностного подхода являются категории «компетентность» и «компетенция».

В качестве базовых определений рассмотрим компетенцию как круг полномочий, сферу деятельности, в которой лицо обладает необходимыми знаниями и опытом, а компетентность — как уровень его подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений [там же, с. 41].

Между данными категориями существует прямая и инверсионная зависимость, так как компетенции человеку предоставляются в зависимости от его социального или профессионального статуса, уровня образованности и пр., а компетентность достигается самим человеком в процессе его профессиональной деятельности, по мере накопления жизненного и профессионального опыта; в свою очередь, компетентность не может возникать без предоставления соответствующих компетенций, а успешность реализации компетенций обеспечивается компетентностью. При некоторых условиях компетенции могут приобретать характер компетентности, и наоборот; не все компетенции являются рядоположными с точки зрения их значимости для становления компетентности [2, с. 4—5].

В современной психолого-педагогической литературе также обнаруживается тенденция повышенного внимания к исследованию професси-

ональной компетентности учителя с позиций интегративных профессионально значимых качеств, определяемых компетенциями.

Определяя место компетенций в образовательном процессе, некоторые авторы отмечают, что компетенции в целом совпадают с целями образования, но являются более формализованными и операционно-проверяемыми. По сравнению с целями образования, компетенции, с одной стороны, представляют собой более мелкое деление обобщенных целей образования и имеют более высокий уровень конкретизации, с другой стороны, компетенции являются деятельностной составляющей полученного образования, которая помогает проявиться знаниям, умениям и навыкам в незнакомой ситуации, т. е. являются более высоким уровнем обобщения последних. Компетенции являются важным педагогическим условием достижения цели образования, так как благодаря им обучающийся выступает в качестве активного носителя субъектного опыта.

Сопоставление компетенции со знаниями и умениями показывает, что компетенция не сводится к их суммированию, так как значительная роль в ее проявлении определяется обстоятельствами, т. е. условиями, в том числе и педагогическими. Обладание совокупностью компетенций, необходимых для успешной интеграции в современный социум, предполагает мобилизацию полученных знаний и опыта в определенных условиях, таким образом, компетенция тесно связывает применение знаний, умений и поведенческих отношений, определяемых условиями конкретной деятельности в конкретной ситуации. Таким образом, компетенции в отличие от универсальных знаний и умений имеют более практико-ориентированный характер.

В связи с этим встает глобальная проблема обоснования перечня объективно необходимых профессиональных компетенций. Как отмечает А. С. Белкин, только у педагога можно выделить до тридцати семи компетенций, поэтому при определении приоритетных компетенций необходимо выделять компетенции, имеющие универсальность.

Для обозначения универсальных компетенций, определяющих сущность всех видов профессиональной деятельности, наиболее часто используются термины «общая компетенция» [3] и «ключевая компетенция» [2; 4; 1]. Исследователи полагают, что ядро общих компетенций образуют адаптация, социализация, интеграция в социум и самореализация личности [3, с. 8—12]. Структуру содержания общих компетенций авторы представляют как совокупность способности и готовности искать, изучать, думать, включаться в деятельность, сотрудничать и адаптироваться [там же, с. 17].

Общие компетенции формируются в процессе последовательного достижения человеком более высокого образовательного уровня [там же, с. 8—19]:

— достижение элементарной и функциональной грамотности, когда на доступном, минимально необходимом уровне формируются первоначальные знания, мировоззренческие поведенческие качества личности, необходимые для последующего более широкого и глубокого образования;

— достижение общего образования, когда человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладевает наиболее общими способами деятельности, направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности;

— формирование значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования работника;

— овладение культурой, когда человек не только осознает сложившиеся исторически материальные и духовные ценности, но и способен адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культуuroобразующий процесс, как собственного социума, так и цивилизации в целом;

— формирование индивидуального менталитета личности, устойчивых, глубинных оснований мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые придают личности свойство уникальной неповторимости в сочетании с открытостью для непрерывного обогащения собственных ментальных ценностей и способностью к всесторонней самореализации в духовном пространстве человечества.

Э. Ф. Зеер полагает, что ядром ключевых компетенций являются деятельностные способности — совокупность способов действий [1, с. 132]. Реализация компетенций происходит в процессе разнообразных видов деятельности при решении теоретических и практических задач, поэтому в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт, в процессе которого происходит интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения различных задач.

Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич, понимая под ключевыми компетенциями субъективные цели студента и смыслы его образования, указы-

вают, что ключевая компетенция проявляется в качестве личностно осознанной, вошедшей в субъективный опыт и имеющей личностный смысл системы знаний, умений и навыков, которая приобретает универсальное значение, т. е. может быть использована в различных видах профессиональной деятельности.

Анализ работ ряда авторов позволяет сделать вывод о многомерно обусловленном, обобщенном и интегративном характере компетенций:

— компетенции обладают универсальностью и выступают как цели и как условия достижения целей образования;

— компетенции предполагают овладение знаниями и умениями, что возможно при наличии определенных способностей, в свою очередь, способность к деятельности предполагает освоение связанных с ней знаний и умений, их практико-ориентированный характер;

— компетенции имеют социально-обусловленный характер, так как являются условием социализации, и личностно-обусловленный характер, так как связаны с личностным смыслом системы знаний и умений, с субъективным опытом и способствуют самореализации личности;

— компетенции являются и транслирующим, и порождающим механизмом культуры;

— компетенции и метапрофессиональные качества, связанные с формирующимися и корректирующимися профессиональными ценностями и смыслами, взаимообусловлены: появление метапрофессиональных качеств является и условием, и результатом становления компетенций.

Перейдем к анализу понятия «компетентность». Ориентируясь на определение этого понятия как уровня подготовленности для деятельности в определенной сфере, данное выше, под педагогической компетентностью можно понимать высокий уровень теоретической и практической готовности к педагогической деятельности, характеристику профессионализма учителя [1, с. 190].

Несмотря на то, что большинством авторов понятие «профессиональная компетентность» рассматривается в структуре профессионализма (Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.), в контексте профессионального педагогического образования, конечно, рано говорить о профессионализме выпускника, так как профессионализм является высоким уровнем подготовленности к выполнению задач профессиональной деятельности и характеризует уже работающего специалиста, поэтому в нашем исследовании мы опираемся на положение о том, что компетентность развивается в процессе профессионализации субъекта и инициирует этот процесс [5, с. 129].

Структура профессиональной компетентности педагога раскрывается через его педагогические умения, представляющие собой совокупность различных действий учителя, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической деятельности и в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя (В. А. Сластенин); через знания, умения, навыки осуществления деятельности, в том числе умения продуктивно решать воспитательно-образовательные и проблемные задачи (В. С. Безрукова, Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Талызина); через профессионально-содержательный компонент, предполагающий наличие у педагога теоретических знаний по основам наук о человеке, компонент профессиональной деятельности, включающий профессиональные знания и умения, профессионально-личностный, состоящий из личностных качеств, которые определяют позицию и направленность педагога как личности и субъекта деятельности (Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова).

Таким образом, структура профессиональной компетентности определяется упомянутыми авторами в основном с двух позиций: с позиций структуры педагогической деятельности и с позиций структуры личности педагога, что не является противоречием, так как сложная динамическая структура личности учителя отражается в структуре педагогической деятельности (В. А. Сластенин). Часть исследователей считает необходимым наличие у педагога не только узкопрофессиональных, но и общих компонентов компетентности (Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова).

Отмечая различие мнений отдельных авторов о компонентной структуре компетентности, мы на основе сделанного анализа можем выделить следующие основные компоненты парадигмы компетентности: социокультурную, деятельностьную и личностную.

В ряде исследований рассматриваются различные виды профессиональной компетентности: общая и специальная компетентность; профессиональная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность (Н. В. Кузьмина); предметная, проектировочно-прогностическая, дидактическая, коммуникативно-организаторская, аутопсихологическая, инновационная и исследовательская компетентность (Н. С. Глуханюк) и др.

Отмечается, что все виды профессиональной компетентности обеспечиваются развитием профессионально важных качеств, связаны с явлениями самоанализа, саморазвития и с системой нравственных ценностей и являются показателями профессиональной культуры, которая представ-

ляет собой реализацию компетентности в системе профессиональных компетенций [2, с. 146].

Можно сделать вывод, что определение видов компетентности, также как и определение ее структуры, осуществляется с двух позиций: деятельностной (на основе видов профессиональной деятельности) и личностной (на основе рефлексии и саморефлексии).

Как и в компетенциях, в компетентностях выделяются общие универсальные группы — ключевые компетентности. В структуре ключевых компетентностей, которые являются «надпредметными» и междисциплинарными, должны быть представлены: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (исполнение роли гражданина); компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации деятельности и профессиональная мобильность); компетентность в бытовой сфере, сфере культурно-досуговой деятельности.

Проведенный анализ понятия «компетентность» позволил сделать следующие выводы:

— в структуре и в содержании профессиональной компетентности педагога можно выделить общекультурные, деятельностные и личностные компоненты и ключевые, базовые и специальные виды компетентности, которые базируются на социокультурных и профессиональных знаниях и нормах, имеют практико-ориентированную направленность;

— теоретическими и практическими задачами формирования профессиональной компетентности являются формирование профессиональных знаний и умений, профессионального социального и практического опыта и личностных профессиональных качеств, востребованных в данной социокультурной среде;

— уровень сформированности компетентности является показателем готовности к профессиональной деятельности, инициирует процесс профессионализации субъекта и служит основанием для становления профессиональной культуры специалиста, его успешной социально-трудовой самореализации;

— несмотря на наличие прямой и инверсионной зависимости между понятиями «компетенция» и «компетентность», в большинстве случаев

понятие «компетенция» рассматривается как первичное по отношению к понятию «компетентность».

Как было сказано выше, процессы модернизации образования как основного ресурса модернизации общества, ориентация образования на гуманистические ценности, направленные на благо человека, способствуют внедрению и развитию компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании педагогов. В отношении исследования процесса деонтологической подготовки будущего учителя компетентностный подход позволяет:

- сформулировать цель применения компетентностного подхода, которая состоит в обеспечении качества подготовки педагога к профессиональной деятельности, основанной на соблюдении деонтологических норм и принципов профессионального поведения;

- выделить метауровень профессиональных компетенций и профессиональной компетентности: деонтологические компетенции и деонтологическую компетентность;

- определить деонтологические компетенции как совокупность полномочий в исполнении деонтологических норм и принципов профессионального поведения педагога, сферу профессиональной деятельности, в которой лицо обладает необходимыми деонтологическими знаниями и опытом;

- определить деонтологическую компетентность как уровень теоретической и практической деонтологической подготовленности к профессионально-педагогической деятельности, степень овладения деонтологическими знаниями и способами деятельности, необходимыми для принятия эффективных решений в деонтологически ориентированных ситуациях профессионального взаимодействия, успешной профессиональной самореализации;

- рассмотреть структуру деонтологической компетентности с позиций структуры педагогической деятельности и с позиций структуры личности педагога и выделить основные компоненты парадигмы деонтологической компетентности (социокультурную, профессионально-деятельностную и профессионально-личностную);

- определить стадии формирования деонтологической компетентности (актуализация витагенного опыта деонтологического характера; формирование начальной деонтологической грамотности; формирование деонтологических знаний и овладение способами профессионального поведения на основе соблюдения деонтологических норм; формирование



деонтологически значимых профессиональных качеств; овладение деонтологической культурой и профессиональным мировоззрением).

Таким образом, применение компетентностного подхода позволяет конкретизировать результат деонтологической подготовки педагогов как деонтологическую компетентность и определить ее как одну из норм качества профессионального образования, помогает определить логику деонтологической подготовки, представив ее результат через уровень сформированности деонтологической компетентности, способствует выявлению содержания и структуры деонтологической компетентности педагогов, последовательности ее формирования.

### **Литература**

1. Педагогический словарь [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.

2. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст]. — Челябинск: ОАО «Юж. -Урал. кн. изд-во», 2004 — 176 с.

3. Шишов С. Е. Компетентный подход к образованию как необходимость [Текст] / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Мир образования — образование в мире. — 2001. — № 4. — С. 8—19.

4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2009. — 240 с.

5. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога [Текст]. — 2-е изд. доп. — Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. — 261 с.