

Точка зрения ученого



ПРОБЛЕМА СУЩНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА

В. Т. ЧИЧИКИН,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории и методики физвоспитания
и ОБЖ НИРО
fv.obz.niro@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы, имеющие принципиальное значение в разработке теоретических и методологических оснований содержательного обеспечения образовательной деятельности в связи с формированием и развитием профессиональной готовности педагога.

The article deals with the questions having the basic importance in the development of theoretical and methodological bases of substantial ensuring educational activity in connection with formation and development of professional readiness of a teacher.

Ключевые слова: *профессиональная готовность, модель структуры готовности, методологическое обеспечение*

Key words: *professional readiness, model of structure of readiness, methodological resource*

В научной обоснованности образовательной деятельности решающую роль играет выявление и содержательное обозначение детерминант (идей, представлений, принципов, оснований, классификаций, понятий), которые следует определить как методологическое обеспечение.

Анализ публикаций, касающихся проблем эдукологии [4; 5; 6], позволяет отметить усиление методологизации педагогических исследований. Налицо попытки замены авторитарной постулативности субъективных представлений здравого смысла диалектической логикой, сис-

темным подходом на основе редукции, интеграции и унификации представлений об объектах исследования образовательной деятельности. В определенной мере данное обстоятельство характерно и для проблемы формирования профессиональной готовности педагога.

Можно констатировать, что целый ряд вопросов, имеющих принципиальное значение в разработке теоретической ориентации содержательного обеспечения образовательной деятельности в связи с формированием и развитием готовности, еще не имеют достаточного и необходимого решения [1; 2; 5; 9]. Прежде всего

это проявляется в преобладании частно-научных подходов и, как следствие, методологическом анархизме и концептуальном эклектизме.

Например, неоднозначно трактуется состав компонентов социального опыта педагогической деятельности, определение сущности и возможности формирования профессиональной готовности педагога. Кроме того, содержательно не унифицированы пересекающиеся с обсуждаемым объектом такие вопросы, как формула куррикулума, понятие «компетенция» и состав компетенции, определение и классификация умений, критерии оценивания и состав требований социального запроса.

Проявления профессиональной готовности педагога и необходимость управления ее достижением способствовали выделению профессиональной готовности как объекта познания. Первоначально — на эмпирическом уровне, а позднее — на теоретическом.

В настоящее время профессиональная готовность приобретает общесоциальное значение, так как выступает в качестве цели, средства и результата профессиональной подготовки. Она представляет собой сложный многомерный объект реальности, исследование которого в рамках какой-либо одной науки не позволяет обеспечить ее полное и адекватное познание [6; 8].

Очевидно, что проблема профессиональной готовности представляет собой особую, комплексную проблему и касается компетенции многих наук [8]. Это не исключает возможности ее изучения на частно-предметном уровне. Например, в связи с потребностями достижения профессиональной готовности специалиста в сфере физической культуры [10]. Однако достижение результатов, адекватных целям исследования, видимо, возможно при условии научной редукции положений всех уровней познания и всех базовых теорий [5; 6].

Изучение сущности любого исследуемого объекта начинается с формулиров-

ки или выбора (из имеющихся) определения. По отношению к готовности вообще (к чему-либо) и профессиональной готовности педагога (в частности) мы ориентированы на следующее *рабочее* определение. *Готовность* — это интегральное личностное образование на основе потребностей и способностей субъекта, которое характеризуется нормативным уровнем преобразования общественных отношений в систему функций индивида.

Следует допустить, что в условиях вероятностных представлений о профессиональной готовности педагога не может быть дано строгого и единственно верного определения. Тем не менее рабочее определение позволит отработать систему исследовательских и практических ориентаций в понимании и изучении выделенной проблемы.

Профессиональная готовность инвариантна по структуре в социальном смысле (уровень всеобщего), унифицирована по функциям в типологических проявлениях (уровень особенного) и вариативна по мере наличия и проявления компонентов при индивидуальном рассмотрении (уровень единичного).

Выявление структуры профессиональной готовности предполагает использование системного анализа. Приоритетным основанием декомпозиции профессиональной готовности является ориентация на представления о содержании деятельности, так как она формируется и реализуется в ней, отражая ее содержательную сущность.

В соответствии с общетеоретическими представлениями в содержании деятельности выделяют три ее компонента: информационный, операциональный, мотивационный [5]. Они, соответственно, характеризуют знания, способы деятельности (умения, навыки) и потребности. Эти компоненты выделяются по функциональному критерию. Такой компонент-

Проявления профессиональной готовности педагога и необходимость управления ее достижением способствовали выделению профессиональной готовности как объекта познания.

ный состав отражает «сущностные силы» человека и является универсальным [3]. Очевидно, что если этот состав компонентов характерен для деятельности, то он присущ и профессиональной готовности.

Таким образом, три компонента состава деятельности, а следовательно, и готовности должны быть выделены бесспорно. В *общетеоретическом обозначении* это информационный, операциональный и мотивационный компоненты. В *практическом обозначении* это знания, способы деятельности (умения, навыки) и потребности.

Содержание *информационного компонента* составляет результат отражения внешней реальности в совокупности ее свойств. Содержание *операционального компонента* составляют формы организации деятельности, то есть ее способов в системе. Содержание *мотивационного компонента* составляет отражение потребностей, направления активности.

В отличие от общепринятых концепций, в определении структуры готовности мы не выделяем комплекс личностных характеристик. Это связано с двумя обстоятельствами. Во-первых, мы придерживаемся точки зрения о том, что свойства личности не определяют, а опосредуют качество деятельности. В этом случае нет каузальной зависимости, а есть предпосылки, вероятностная зависимость.

Личностные характеристики субъекта деятельности накладывают отпечаток на все ее компоненты. Однако в условиях компенсаторности личностных проявлений в деятельности

они, безусловно, нивелируются. Это позволяет достичь одинакового качества деятельности при разных значениях личностных характеристик (по набору и уровню) и, наоборот, достичь разного качества деятельности при одинаковости личностных характеристик.

Во-вторых, проявления психических свойств человека неисчерпаемы в своем качественном и количественном развитии, так как характеризуются полифункциональностью. Базовых комплексных качеств психики человека более 150, а их сочетаний — в пределах величины с тысячами нулей [7]. Это дает основание полагать, что, несмотря на значимость психического обеспечения деятельности, психологизация характеристик последней приведет к выделению усеченного их набора, а также абстрактных, случайных и бессодержательных признаков.

На основании анализа сущности разноуровневых проявлений готовности можно констатировать, что она (как система) характеризуется относительным постоянством структуры (социальный аспект), типическим проявлением функций (профессиональный аспект) и разнообразием субъектной реализации (индивидуальный аспект). Готовность в любых проявлениях представляет своеобразную (по степени обобщенности и развертывания в процессе реализации) организацию родовых компонентов (инвариантов), а также отношений между ними и между их составляющими.

В терминологическом взаимодействии понятие профессиональной готовности опирается на полисемию, когда наряду с ним используются и другие понятия без обозначения различий: «подготовленность», «компетентность», «квалификация», «мастерство», «умелость», «профессионализм». На наш взгляд, термин «готовность» является родовым и универсальным, так как все другие отражают частичные смыслы и значения явления, характеризуемого как готовность человека.

Подготовленность характеризует любой результат процесса подготовки (управляемого или случайного) и относится к отдельным направлениям деятельности. Например, теоретическая, практическая и т. п. подготовленность. В этой связи не следует отождествлять готовность и под-

Готовность в любых проявлениях представляет своеобразную организацию родовых компонентов (инвариантов), а также отношений между ними и между их составляющими.

готовленность, так как не любой результат подготовки (подготовленность) может соответствовать значениям готовности. Хотя совпадения возможны.

Компетентность является аспектной характеристикой готовности и отражает уровень профессиональных знаний, а также степень их актуализации в конкретной деятельности.

Квалификация характеризуется соответствием знаний, умений, навыков требованиям конкретной профессии.

Мастерство отражает уровень эффективности выполняемой деятельности, то есть соотношение уровня получаемого результата уровню ресурсных затрат.

Умелость подчеркивает операциональный аспект деятельности — знание и следование стандартам выполнения профессиональных действий в определенной последовательности и взаимосвязи.

Профессионализм характеризует эталонный статус субъекта деятельности в соответствии с оптимальной мерой социальных требований, владение специальностью.

Использование достаточно большого набора терминов, близких по значениям термину «профессиональная готовность», отражает полиаспектность данного явления. Было бы неверным отвергать обсуждаемые термины с точки зрения их смысловой точности и ориентировать на исключительное использование термина «готовность».

Видимо, каждый из них характеризует определенные значения и представляет результат подхода в познании готовности. Однако, предлагая термин «готовность» как универсальный и родовой по отношению к пересекающимся с ним, мы имеем в виду то обстоятельство, что при наличии нескольких значений явления необходимо сведение их к родовому обозначению. Это позволит интегрировать знания о явлении, обеспечит необходимую и достаточную ориентировку в познании его сущности. В условиях равнодушия к полисемии в обозначаемом яв-

лении размывается реальное представление о его сущности (каждый о своем частичном), теряются важные с методологической точки зрения отношения: целого и части, общего и особенного, первичного и вторичного, родового и производного.

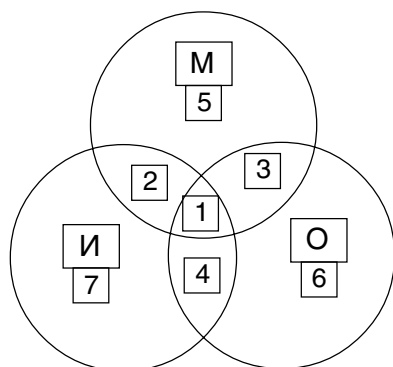
При наличии близких по значениям, но разноаспектных терминов есть нечто общее, объединяющее их, что целесообразно выразить базовым термином «готовность», который отражает качество целостности, интегральной результативности. Другие термины, на наш взгляд, не имеют достаточной смысловой сообразности в отражении отмеченного качества и не решают задачу фиксации единства в многообразии.

Если исходить из представления о готовности как родового понятия, которое характеризуется *предметностью* (готовность к чему-то), *аспектностью* (по составу компонентов и их свойств), *целостностью* (как система), *репрезентативностью* (представительство функций, адекватных профессиональной деятельности) и *мерой*, то выстраивается соотносительный ряд обсуждаемых понятий: целостность — готовность, предметность — профессионализм, аспектность — компетентность, репрезентативность — квалификация, мера — мастерство.

Используя круги Венна, можно наглядно смоделировать взаимодействие компонентов профессиональной готовности. При всей своей условности модель позволяет выделить семь областей бинарного взаимодействия. Каждая из них в определенной мере отражает присутствующие в профессиональной деятельности социальные проявления субъекта этой деятельности — ценностные ориентации, уровень притязаний, склонности, предпочтения и потенциальные возможности.

Использование достаточно большого набора терминов, близких по значениям термину «профессиональная готовность», отражает полиаспектность данного явления.

Схема взаимодействия компонентов профессиональной готовности педагога



Обозначения:

«М», «О», «И» — мотивационный, операционный, информационный компоненты профессиональной готовности.

1 — область взаимодействия, определяющая собственно готовность.

2 — область бинарного взаимодействия мотивационного и информационного компонентов, характеризующая ценностные ориентации субъекта профессиональной деятельности.

3 — область бинарного взаимодействия мотивационного и операционного компонентов, которая характеризует уровень притязаний субъекта профессиональной деятельности на социально значимый результат.

4 — область бинарного взаимодействия операционного и информационного компонентов, которая характеризует профессиональную направленность субъекта деятельности, его склонности и предпочтения.

5; 6; 7 — области потенциальных возможностей (мотивационных, операционных, информационных).

Таким образом, предложенная теоретическая модель структуры профессиональной готовности педагога позволяет смоделировать различные проявления готовности. Это будет способствовать изучению проблем ее сущности, измерения и меры сформированности. Решение этих проблем обеспечит управление процессом формирования профессиональной готовности с получением социально задаваемого результата.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллина, О. А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. — М., 1990. — 187 с.
2. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — М., 1989. — 186 с.
3. *Зеленов, Л. А.* Методология человековедения / Л. А. Зеленов. — Н. Новгород, 1991. — 231 с.
4. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : НГЦ, 2005. — 343 с.
5. *Леднев, В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. — М., 1991. — 214 с.
6. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2002. — 320 с.
7. *Общая психодиагностика* / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М. : МГУ, 1987. — 342 с.
8. *Остапенко, А. А.* Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. — М. : Народное образование, 2007. — 384 с.
9. *Поташник, М. М.* Управление профессиональным ростом учителя в современной школе / М. М. Поташник. — М. : ЦПО, 2010. — 445 с.
10. *Чичикин, В. Т.* Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : НГЦ, 2011. — 254 с.