

## СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Рассмотрена проблема становления понятия «профессиональная компетентность». На основе обзора теоретических источников выявлена и отражена взаимосвязь понятий «профессионализм», «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность». Представлена схема, отражающая взаимосвязь всех этих понятий. Профессиональная компетентность понимается как сбалансированное соотношение личностных и профессиональных качеств, полученных в ходе профессиональной подготовки и максимально реализующихся в процессе педагогической деятельности. Рассмотрена и проанализирована специфика профессиональной компетентности педагога для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Определена и представлена в виде таблицы структура профессиональной компетентности педагога по сопровождению детей с ОВЗ через три компонента: когнитивный, практический, личностный. Взаимосвязь становления этих компонентов обеспечивает профессиональную готовность педагога, работающего с детьми с ОВЗ.

**Ключевые слова:** профессионализм, педагогическое мастерство, профессиональная готовность, профессиональная компетентность, ограниченные возможности здоровья.

Для наиболее глубокого понимания содержания подготовки педагога, сопровождающего детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), были проанализированы такие понятия, как «профессионализм», «профессиональная компетентность» и «профессиональная готовность». Под профессионализмом, как правило, понимают личностную характеристику специалиста, отражающую степень его профессионального мастерства. А. К. Маркова определяет профессионализм как отражение личностных качеств и установок в ходе профессиональной деятельности [1]. Н. В. Кузьмина понимает профессионализм как совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для решения профессиональных задач. Автор делает особый акцент на профессиональной деятельности специалиста, степени овладения им системой знаний, умений, навыков, способности решать профессиональные задачи и конструировать образовательный процесс, что сближает его с понятием педагогического мастерства как высшей формы развития профессионализма [2]. В понимании вышеуказанными авторами профессионализма четко прослеживается практико-ориентированная направленность: педагогу необходимо овладеть теоретическими знаниями в объеме, необходимом для эффективного решения педагогических задач. Такое понимание профессионализма коррелирует с определением профессиональной компетентности, сформулированным А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, В. И. Тесленко [3].

Характеризуя профессионализм, В. В. Буткевич, И. И. Проданов подчеркивают его интегративный характер, включая в это понятие профессиональную компетентность, называя ее в качестве одного из свойств личности, наряду с инициативностью и мастерством педагога. С. А. Дружилов

отмечает, что под профессионализмом понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях [4]. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям.

В качестве одной из составляющих профессионализма можно назвать профессиональную компетентность, сущность которой понимается неоднозначно. Ряд авторов подразумевают под профессиональной компетентностью синтез профессиональных и личностных особенностей и качеств, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности, направленной на развитие личностных качеств учащихся и самосовершенствование. При этом сами качества и свойства в определении компетентности не конкретизируются (А. А. Деркач, И. А. Зимняя). А. К. Маркова понимает под профессиональной компетентностью особые психологические свойства личности, раскрывающиеся через профессиональную деятельность и общение [1]. И. А. Зимняя также пытается связать профессиональные знания и умения с личностными качествами педагога, определяя их как баланс психологических качеств и профессиональных знаний и умений [5].

Другие авторы определяют профессиональную компетентность как совокупность определенных знаний, умений, навыков (А. П. Акимов, Э. Ф. Зеер, В. И. Тесленко), усвоенных в ходе обучения [3]. В. П. Пугачев подчеркивает зависимость профессиональной компетентности от качества профессиональной подготовки, определяя профессиональную компетентность как потенциал эффективности

трудовой деятельности, связанной со специализацией. Ю. В. Варданян, С. В. Масловская, В. А. Сластенин, М. В. Фомина представляют профессиональную компетентность как системное образование, элементами которого являются профессиональные знания, умения, навыки, особенности личности, профессиональная подготовка. Они понимают профессиональную компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Это определение является более комплексным, интегрирует и объединяет в себе ранее обозначенные определения и позволяет отойти от узкого, предельно конкретного понимания профессиональной компетентности. Ряд авторов (Л. Н. Атамахова, В. Байденко, М. Ю. Краснополяская, М. И. Лукьянова, Л. В. Нефедова) характеризуют профессиональную компетентность через свойства личности специалиста, приобретаемые в ходе профессиональной подготовки и осуществления педагогической деятельности. Данные определения наиболее близки к понятию профессионализма.

Следует отметить, что понимание того, каким образом у педагога происходит становление профессиональной компетентности, является различным. А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, В. И. Тесленко и Н. А. Эверт связывают его прежде всего с реализацией профессиональной деятельности. В. П. Пугачев, Ю. Г. Татура говорят только о готовности, потенциале к осуществлению профессиональной деятельности. Авторы данной статьи разделяют точку зрения С. В. Масловской и М. В. Фоминой, согласно которой профессиональная компетентность представляет собой динамичное образование, обеспечивающее личную и профессиональную готовность, создавая тем самым потенциал, необходимый для его дальнейшего совершенствования и преобразования. Кроме того, качественный прирост профессиональной компетентности происходит в процессе решения педагогом профессиональных задач различного уровня сложности и включения его в различные виды деятельности.

В. Н. Введенский считает, что целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. [6]. Связующим звеном между определениями профессионализма и профессиональной компетентности можно считать понятие профессиональной готовности. Она понимается большинством авторов как составляющий компонент профессиональной компетентности, что находит свое отражение в определениях профес-

сиональной компетентности М. Ю. Краснополяской, Л. Ю. Кривцовой, В. А. Сластенина, Т. М. Сорокиной, Ю. Г. Татура. В. В. Соглаев выделяет составляющие компоненты профессиональной готовности. В обобщенном виде готовность понимается как характеристика индивидуально-личностных свойств личности к осуществлению профессиональной деятельности.

На рис. 1 представлено содержание термина «профессиональная компетентность» (ПК). В основании треугольника лежит понятие профессионализма как степени овладения личностью профессиональным мастерством, наиболее полно проявляющей и реализующей себя в деятельности. Промежуточное значение между понятиями профессионализма и профессиональной компетентности занимает понятие профессиональной готовности как качественной характеристики становления личности, подготовленной к осуществлению педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки. В вершине треугольника лежит понятие профессиональной компетентности, которое интегрирует в себе понятие профессионализма и профессиональной готовности и представляет, на взгляд авторов, наиболее удачный баланс между уровнем развития личности, качеством профессиональной подготовки, которые наиболее полно проявляются при осуществлении профессиональной деятельности.

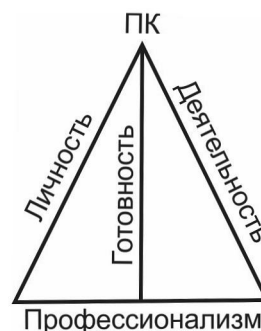


Рис. 1. Становление понятия ПК

На рис. 2 наглядно представлено соотношение понятий «профессионализм» (П), «профессиональная готовность» (ПГ) и «профессиональная компетентность». Все эти термины образуются сочетанием таких понятий, как «личность», «профессиональная подготовка» и «деятельность», которые наиболее часто употребляются различными авторами для их характеристики. Так, в обобщенном виде профессионализм понимается авторами как сочетание качеств личности, наиболее полно проявляющей себя в деятельности. Профессиональная готовность – это синтез профессиональных качеств, которыми овладевает личность в ходе профессиональной подготовки. Профессиональная

компетентность – это сбалансированное соотношение личностных и профессиональных качеств, полученных в ходе профессиональной подготовки и максимально реализующихся в процессе педагогической деятельности. Также на рис. 2 видно, что понятия «профессионализм» и «профессиональная готовность», с одной стороны, можно считать самостоятельными, с другой стороны, они включены в содержание профессиональной компетентности.



Рис. 2. Соотношение понятий П, ПГ, ПК

Таким образом, к настоящему времени в психолого-педагогической литературе нет единого понимания смысла, структуры, видов профессиональной компетентности педагога. Н. В. Кузьмина выделяет пять видов профессиональной компетентности. Специальная компетенция связана с профессиональной деятельностью учителя. Методическая – со способами формирования знаний, умений и навыков. Другие имеют психологическую направленность и связаны с процессами общения, развития мотивационной сферы и оценкой собственной деятельности.

А. К. Маркова для описания содержания ПК выделяет четыре группы: три непосредственно связаны с профессиональной деятельностью учителя и раскрываются через описание его знаний, умений и позиций; последняя группа связана с характеристикой личности самого учителя, обеспечивающей успешное овладение им профессиональными знаниями [1]. Таким образом, общим у этих авторов является выделение профессионально-теоретических, профессионально-деятельностных и личностно-психологических компетенций.

В. Н. Введенский, А. В. Хуторской выделяют компетентности применительно к содержанию образования на различных уровнях [6, 7]. Следует отметить, что этой классификацией пользуются авторы при разработке государственных образовательных стандартов. Эти авторы выделяют компетенции, раскрывая их через описание личностных характеристик педагога (В. Н. Введенский) или учащихся (А. В. Хуторской).

К. Ангеловски классифицирует компетентность как группу умений, связанных с умением решать

педагогические задачи, комплексно планировать образовательно-воспитательный процесс, создавать необходимые условия для раскрытия личности, анализировать собственную деятельность, и выделяет четыре группы умений. Первая группа умений направлена на максимальное изучение личности учащегося и коллектива в целом с целью постановки более точной педагогической задачи. Вторая группа связана с умением организовывать и реализовывать образовательный процесс. В третьей группе раскрывается умение педагога создавать систему условий для реализации процессов обучения, воспитания. Четвертая группа связана с умением педагога оценивать результативность своего труда. В. А. Слостенин в своем учебнике приводит характеристику компетентностей, предложенную К. Ангеловски.

Г. М. Коджаспирова, характеризуя профессиональную компетентность, также в качестве основного критерия выделяет умения. Ее видение профессиональной компетентности представляется более развернутым. Так, автор выделяет 10 групп умений: умение педагога поставить и эффективно разрешить педагогическую задачу; диагностические, прогностические умения; умения, направленные на оценку результативности собственной педагогической деятельности; коммуникативные умения; реализация индивидуального подхода, субъектно-субъектной позиции; профессиональный рост педагога и др.

Рассмотренные выше составляющие профессиональной компетентности можно сгруппировать следующим образом: профессиональная деятельность (отражающаяся у авторов как операциональная, деятельностная, дифференциально-психологическая, специальная компетентность и др.), профессиональные знания и умения (обозначенные у авторов как информационная, профессионально-образовательная, психолого-педагогическая, знаниевая, методическая и прочие компетентности), профессиональное общение (коммуникативная, социально-психологическая компетентности), личность профессионала (у авторов – регулятивная, профессионально-личностная, аутопсихологическая, рефлексивная и прочие компетентности).

Следует понимать, что профессиональная компетентность педагога для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья существенным образом отличается от компетентности педагога системы общего образования, поэтому ее формированию следует уделять особое значение. При ее характеристике современные исследователи ориентируются на госстандарт. И. М. Яковлева понимает профессиональную компетентность как готовность к развитию, обучению, воспитанию, социальной адаптации и интеграции лиц

с нарушением в развитии [8]. В структуре профессиональной компетентности выделяются отдельные блоки, или компоненты. Так, Д. В. Воробьева выделяет четыре основных компонента: когнитивный, операционно-деятельностный, ценностно-смысловой и мотивационный. А. Н. Гамаюнова описывает три основных блока. Когнитивный блок синтезирует в себе как теоретические знания общей культуры, так и профессиональные знания. В личностном блоке выделяется социальная ориентация, личностные качества, а также мотивационный и рефлексивный компоненты. Деятельностный блок включает специальные, общепедагогические и профессиональные умения и навыки. Следует отметить, что предложенные ею блоки, на взгляд авторов, в наибольшей степени отражают требования госстандарта. Т. Н. Васильева, опираясь на исследования А. К. Марковой, выделяет три основных вида профессиональной компетентности. Специальная компетентность рассматривается как целостное образование, состоящее из теоретической и практической подготовки. В отдельный вид выделена социальная компетентность, направленная на владение способами профессионального взаимодействия.

Учитывая блочный принцип описания структуры профессиональной компетентности, для характеристики специфики деятельности педагога, работающего с детьми с ОВЗ, была составлена таблица, отражающая содержание трех взаимосвязанных компонентов ПК: когнитивного, деятельностного и личностного.

По мнению авторов, педагогическую деятельность можно тогда считать качественной и эффективной, когда у педагога имеется высокий уровень теоретических знаний, обеспечивающий ему уверенность и самостоятельность при решении своих профессиональных задач, когда он может применить их в соответствии с конкретной ситуацией. Также успешность педагога, работающего с детьми с ОВЗ, зависит и от его личностной готовности к осуществлению коррекционно-развивающей деятельности. Таким образом, в ходе вузовской подготовки важно уделять внимание формированию всех трех компонентов. Перспективы данного исследования могут быть связаны, во-первых, с поисками технологий формирования названных компонентов профессиональной компетентности, во-вторых, с разработкой диагностического инструментария их измерения.

*Основные составляющие профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ*

Когнитивный (теоретический, знаниевый)	Практический (деятельностный)	Личностный
Знание профессиональных терминов	Использование профессиональных терминов в свободной речи	Культура общения (доступность, логичность, психопрофилактичность изложения)
Знание основных закономерностей психического развития детей в онтогенезе	Умение соотносить полученные знания в соответствии с конкретной ситуацией развития отдельно взятого ребенка	Анализ результатов, сопоставление, переработка информации
Знание отечественных и зарубежных теорий, посвященных проблемам детского развития	Умение определять, соответствует ли развитие данного ребенка нормальным показателям	Общая эрудированность, диагностические способности, познавательный интерес, аналитические способности
Знание основных закономерностей психического развития детей при различных нарушениях	Умение определять вид дизонтогенеза при конкретном случае	Эмпатические способности, педагогическая интуиция
Знание различных диагностических методик	Самостоятельный подбор диагностического инструментария при выявлении вида нарушения у детей	Общая эрудированность, синтез, анализ
Знание коррекционных методик	Определение целей, задач коррекционного воздействия и его реализация	Стиль педагогической деятельности, прогностические способности, предпочитаемые формы, методы работы
Знание основных нормативных документов, касающихся обучения и воспитания детей с проблемами в развитии	Реализация основных принципов в своей практической деятельности	Нравственное развитие, рефлексия, эрудированность, самосовершенствование
Знание основных видов документации для работы педагога	Правильное ведение основных документов	Аналитические, методические, организаторские способности
Знание основ научно-исследовательской деятельности	Обобщение собственного опыта работы, формулирование выводов. Представление результатов в виде научных статей, проектов	Исследовательские способности
Знание коммуникативных норм общения	Построение эффективного общения с различными участниками коррекционно-образовательного процесса	Коммуникативные способности

### Список литературы

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2007. 239 с.
4. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах. Новокузнецк: СО РАО ИПК, 2005. № 8. С. 26–44.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 12–24.
6. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика, 2003. № 10. С. 51–55.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
8. Яковлева И. М. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. М.: Спутник+, 2012. 133 с.

Кузнецова Н. Б., старший преподаватель.

**Томский государственный педагогический университет.**

Ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061.

E-mail: verbena85@mail.ru

Материал поступил в редакцию 08.02.2016.

*N. B. Kuznetsova*

### THE CONTENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS WORKING WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

The article considers the formation of “professional competence” term. Corresponding psychological and pedagogical literature was reviewed, correlative terms were analyzed. On the basis of information received the correlation between terms “professionalism”, “professional readiness” and “professional competency” was revealed and presented. Also, scheme presenting correlation of above mentioned terms was introduced. Specific features of professional competency of teachers working with disabled children were considered and analyzed. The structure of professional competency of such teachers was determined and presented in tabular form. Major components of professional competency revealing through three aspects: cognitive, practical and personal were identified and presented. Relation of these components formation ensures professional readiness of a teacher who works with disabled children

**Key words:** *professionalism, pedagogical excellence, professional readiness, professional competency, children with disabilities.*

### References

1. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znaniye Publ., 1996. 312 p. (in Russian).
2. Kuz'mina N. V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [The professionalism of the individual teacher and master of production training]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990. 119 p. (in Russian).
3. Zeer E. F. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya* [Psychology of professional development]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 239 p. (in Russian).
4. Druzhilov S. A. Professional'naya kompetentnost' i professionalizm pedagoga: psihologicheskij podhod [Professional competence and the professionalism of the teacher: a psychological approach]. *Sibir'. Filosofiya. Obrazovaniye. Nauchno-publitsisticheskiy al'manakh – Siberia. Philosophy. Education. Scientific and Journalistic Almanac*. Novokuznetsk, SO RAO IPK Publ., 2005, no. 8. pp. 26–44 (in Russian).
5. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competences – new paradigm of education]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2003, no. 5, pp. 12–24 (in Russian).
6. Vvedenskiy V. N. Modelirovaniye professional'noy kompetentnosti pedagoga [Modeling professional competence of the teacher]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2003, no. 10, pp. 51–55 (in Russian).
7. Hutorskoy A. V. Klyucheveye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competences as a component of personal-oriented paradigm of education]. *Narodnoye obrazovaniye – National Education*, 2003, no. 2, pp. 58–64 (in Russian).
8. Yakovleva I. M. *Podgotovka pedagogov k rabote s det'mi, imeyushchimi ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ya* [Preparing teachers to work with children with disabilities]. Moscow, Sputnik+ Publ., 2012. 133 p. (in Russian).

Kuznetsova N. B.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061.

E-mail: verbena85@mail.ru