

УДК 371

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сергеева Б.В.

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, e-mail: 5906372@mail.ru

Статья посвящена проблеме профессионального самосовершенствования педагога начального образования. В статье уточнено содержание понятия профессионального самосовершенствования педагога начального образования, представлен анализ понятий «профессионализм» (производного от него термина «профессиональный») и «самосовершенствование» позволяет выделить такие структурные компоненты профессионального самосовершенствования педагога начального образования, являющегося целостным, системным качеством, как профессиональная компетентность, профессиональная направленность и профессиональная гибкость. Описана структура содержания профессионального самосовершенствования педагога начального образования. компонентами которой являются профессиональная компетентность, профессиональная направленность, профессиональная гибкость, представляет собой устойчивую связь между ними. Каждый компонент профессионального самосовершенствования педагога начального образования, будучи относительно изолированным, выполняет свою конкретную функцию, оказывая влияние на другие, что приводит к взаимодействию, взаимосвязи, невозможности существования одного без другого. Связи и взаимодействие структурных компонентов профессионального самосовершенствования педагога начального образования и выполняемых ими функций создает устойчивую систему связей компонентов, образующих профессиональное самосовершенствование педагога начального образования.

Ключевые слова: профессионализм, самосовершенствование, профессиональное самосовершенствование, педагог начального образования

FEATURES PROFESSIONAL SELF TEACHER PRIMARY EDUCATION

Sergeeva B.V.

Kuban state university, Krasnodar, e-mail: 5906372@mail.ru

The article deals with the problem of professional self-improvement of the teacher of primary education. The article clarified the content analysis of the concepts of «professionalism» (derived from his «professional» term) the concept of professional self-improvement of the teacher of primary education, is presented and «cultivation» allows you to highlight these structural components of professional self-improvement of the teacher of primary education, which is a holistic, system quality, professional competence, professional orientation and professional flexibility. The structure of the content of professional self-improvement of the teacher of primary education. components of which are professional competence, professional orientation, professional flexibility is a stable relationship between them. Each component of the professional self-improvement of the teacher of primary education, being relatively isolated, fulfills its specific function, influencing others, which leads to interaction, relationship, can not exist one without the other. Communication and interaction between the structural components of professional self-improvement of the teacher of primary education and their functions creates a stable system of relations of the components forming professional self-improvement of the teacher of primary education.

Keywords: professionalism, self-improvement, professional self-improvement, teacher of primary education

Подготовка педагогических кадров – одно из важнейших условий стабильности, успешного функционирования и дальнейшего развития как системы образования, так и общества в целом. В настоящее время профессиональная деятельность педагогов протекает в сложных и противоречивых условиях. Одна из причин этого состоит в том, что существует расхождение, с одной стороны, между уровнем компетентности, отвечающей профессиональному статусу педагога, демонстрируемым культурным уровнем специалиста, а с другой – теми реальными возможностями, которые представляются для их достижения. Перед обществом стоит задача создания кадрового педагогического потенциала, адекватного по своей подготовке уровню профессиональной культуры и интегрированного в со-

временные социально-экономические условия жизни.

Между тем отсутствие четких ориентиров в области образовательной политики отрицательно влияет на содержание педагогической деятельности. Как следствие, многие педагоги проявляют пассивность, нежелание что-либо менять в своей работе, с предубеждением относятся к объективно назревшим нововведениям, что во многом обусловлено личностными характеристиками учителей, такими как низкая социальная профессиональная активность, консерватизм, равнодушие, которые становятся препятствием на пути реформирования системы образования. В связи с этим назрела необходимость определения теоретико-методологических основ педагогического сопровождения профессионального

самосовершенствования будущего педагога начального образования.

В.В. Сериков [3], считает, что образование, ориентированное на личность, должно оптимально сочетать государственный стандарт с возможностями личностного самосовершенствования. Сложность становления профессионала требует специально организованного педагогического образования.

Ученые считают, что представлен этот процесс этапами: общая система подготовки – педагогическая грамотность – многоплановая готовность – профессионализм.

Каждый этап может быть рассмотрен в виде системы. Так, профессионально-педагогическая подготовка в вузе представляется подсистемами: аксиологической (выбор личностно значимых ценностных ориентации); когнитивной (вооружение научными знаниями для выполнения деятельности); личностной (развитие рефлексивных способностей, способностей к саморегуляции, самоопределению, самосовершенствованию); деятельностно-творческой (формирование способов деятельности, творческих способностей).

Педагогическая грамотность (теоретическая осведомленность, наличие глубоких знаний о человеке, осознанное их применение на практике; обладание педагогическими умениями и навыками) может быть итоговым показателем профессиональной подготовки.

Готовность выражает завершенность подготовки к самостоятельной деятельности, которая базируется на предметных и методологических знаниях. Готовность как мобилизация рассматривается психологами: концентрация сил личности (К.К. Платонов, П.А. Рудик, Д.Н. Узнадзе и др.); интеграция компонентов личности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Маляко и др.); стремление к самовыражению (Т.И. Чечет) и потребность в самовыражении (Ю.И. Турчанинова).

Педагогический профессионализм трактуется в виде способности педагога начального образования вносить индивидуальный вклад в профессию. Ученые вкладывают различный смысл в понятие «профессионализм»: уровень сформированности мастерства (Ю.К. Бабанский); творческое овладение специальностью (К.М. Левитан); профессионализм личности и профессионализм личности (Н.В. Кузьмина); процесс и результат деятельности (И.Д. Багаева); уровень квалификации педагога (В.А. Сластенин) и др.

Таким образом, качество профессионально-педагогического образования есть

качество выпускника педагогического вуза – специалиста сферы профессионального обучения, определяемое развитием его социальных, культурно-духовных, профессионально-деятельностных способностей на уровне, необходимом и достаточном для реализации им целей и функций профессионального образования. Оно формируется как интегральная характеристика выпускника, складываясь из единства социально, профессионально и личностно значимых свойств. Качество профессионально-педагогического образования представляет собой сложную многоуровневую динамическую систему свойств.

Если цель педагогического образования в достижении планируемого качества, то идеальный результат учебного процесса – в готовности выпускника к профессиональной деятельности.

Педагогическая деятельность представляет собой процесс решения бесчисленного ряда задач – функциональных и педагогических. Функциональные задачи направлены на поиск инструмента, а педагогические задачи – на поиск условий перехода ученика из одного в другое состояние. Педагогическая задача возникает, когда возможно не одно решение, и предполагает поиск предпочтительного способа достижения желаемого результата. Таким образом, результат решения педагогических задач требует ориентации на перспективу, а значит непрерывной работы педагога начального образования по самосовершенствованию, что также представляет личностное качество, определенную целостность.

Таким образом, специфика современного развивающегося образования требует переподготовки педагогических кадров и подготовки на новых основах, в режиме непрерывного педагогического образования, успех которого невозможен без готовности педагога начального образования к самосовершенствованию.

Непрерывное педагогическое образование предполагает освоение социокультурного опыта с использованием всех звеньев образовательной системы и означает их преемственность. Оно представляет большой потенциал для формирования готовности педагога начального образования к самосовершенствованию, так как реализует ряд функций: компенсирующую (восполнение пробелов в базовом образовании); адаптивную (оперативная подготовка к преподаванию в условиях меняющейся профессиональной среды); развивающую (удовлетворение духовных запросов личности, потребностей творческого роста). Как подчеркивает Г.М. Коджаспирова [50],

образование непрерывно не потому, что человек постоянно переходит из одной формы обучения в другую, а потому, что по мере необходимости он может расширять и дополнять имеющееся образование, но для этого необходима установка на самосовершенствование. Необходимо осознанное участие будущего педагога начального образования в совершенствовании своей профессиональной деятельности.

Выступая критерием готовности к инновационной деятельности, профессиональное самосознание обобщает опыт, отражая прошлое, и ориентируется на будущее, являясь существенным фактором самоопределения. Выстроить модель собственной деятельности позволяют ценностные ориентиры педагога начального образования, среди которых значимыми являются продукты самосознания: отношение к самому себе как профессионалу, профессиональный идеал, Я-концепция.

Проблемы, связанные с самосознанием, составляют основу развития внутреннего мира человека, являются основанием для реализации его целей и ценностей. Представление личности о своем Я, мера осознания самого себя есть уровень зрелости личности в целом. Саморегуляция субъекта деятельности осуществляется посредством личностной ответственности, самосознания. «В психической жизни личности, в ее структуре самосознания, наряду с сознанием, является как бы центральным образующим. Это – необходимое условие целостности и преемственности формирования внутреннего мира личности» [2]. С.Л. Рубинштейн указывал, что «проблема изучения личности не заканчивается на изучении ее свойств – ее способностей, темперамента, характера; она завершается раскрытием самосознания личности» [4].

Профессиональное самосознание рассматривается учеными как: осознание человеком своей принадлежности к профессиональной группе (Б.Д. Парыгин); избирательная деятельность личности (В.Д. Брагина, П.А. Шавир); часть самосознания (В.Г. Каташев); элемент процесса профессионального самоопределения (П.А. Шавир) и др. Приходим к выводу, что различия в раскрытии смысла этого широкого понятия не противоречивы, а отражают его разные планы.

Е.М. Никиреев [5] в структуру профессионального самосознания включает общую и профессиональную самооценку, профессионально-педагогическую направленность и отношение к профессии.

Развитое профессиональное самосознание свидетельствует о способности

человека находить оптимальное соотношение между социальными и индивидуальными требованиями, о способности к самодетерминации профессионального развития (Ю.П. Поваренков). Зрелая личность – это прежде всего самоопределившаяся личность, а рост самосознания приводит к совершенствованию процессов саморегуляции.

Рассмотрим взаимосвязь понятия «профессиональное самосовершенствование» с такими понятиями, как «сознание», «самосознание», «профессиональное самосознание», «профессиональное саморазвитие», «профессиональное самоопределение». Схематически эта взаимосвязь представлена на рисунке.

Сознание	
Самосознание	
Профессиональное самосознание	
Профессиональное саморазвитие	
Профессиональное самоопределение	
Профессиональное самосовершенствование	

Условием профессионального развития является осознание необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиска новых возможностей самореализации в профессиональном труде. Профилактика трудностей требует педагогического сопровождения. Формирование готовности к профессиональному самосовершенствованию базируется на методологических, содержательных, технологических основах.

Таким образом, процесс формирования профессионального самосовершенствования осуществляется с учетом основных источников изменения профессионального самосознания: собственной практической деятельности и общения в рамках профессиональной среды. Педагогические основы формирования профессионального самосовершенствования могут быть представлены следующим образом: принцип непрерывности, системности и целостности; поэтапность развития; приоритетное развитие перцептивно-рефлексивных способностей; сочетание образовательных, самообразовательных и инновационных технологий профессиональной подготовки.

Профессионализм педагога начального образования выражается в его поведенче-

ских характеристиках, обусловленных возможностями осознания себя как личности, стремлением к поиску различных вариантов решения возникающих проблем, способностью к самокритике, владением техникой самодиагностики и целеполагания деятельности, ориентацией на самоизменение в процессе межличностного взаимодействия. Главной чертой педагогической позиции является поведенческая гибкость. В то же время эмоционально насыщенные отношения, их когнитивная сложность могут вызывать эмоциональное выгорание (синдром эмоционального (А.Н. Моховиков) или профессионального выгорания (Н.А. Аминов) [3]. Синдром эмоционального выгорания определяется как негативное эмоциональное состояние или психофизиологическое истощение от длительного напряжения, создающегося в ходе решения педагогических задач. Снижение эмоционального напряжения, тревоги, дискомфорта и сохранение позитивного образа Я достигается реализацией системы механизмов психологической защиты. Приобретение профессиональных компетенций обеспечивает успешную адаптацию к специфике педагогической деятельности, способствует выбору адекватной ситуации решения.

Таким образом, сложность процесса требует педагогического сопровождения, что влечет за собой опору на ряд подходов к профессиональной подготовке в педагогическом вузе. Так, интегрированный подход позволяет представить целостную картину профессиональной среды, специфику принятия решений в инновационных условиях образовательной деятельности. Культурологический подход способствует отбору средств диагностики готовности к педагогической деятельности, осознанию личностных ограничений в профессиональной сфере. Личностно ориентированный подход нацеливает на выработку способов регуляции своей деятельности, саморазвития и самосовершенствования. В итоге педагогической системой реализуется адаптивная функция, связанная с развитием способностей к переориентации и приспособлению будущих учителей к деятельности в динамически меняющихся условиях, к самопознанию и самосовершенствованию, что представляет собой базу профессиональной устойчивости.

Среди многих проблем, представляющих теоретический и практический интерес, педагогика изучает проблему профессионального самосовершенствования педагога начального образования.

Необходимость переосмысления проблемы личностного и профессионального

становления будущего педагога начального образования как целостной проблемы, решать которую необходимо в образовательном пространстве вуза, формируя личность будущего педагога начального образования, способного к профессиональному самосовершенствованию, обусловлена, во-первых, тем, что студент пытается увидеть в этот период контуры будущей профессии. Условия же объективно побуждают его к решению ближайших задач, связанных с текущей успеваемостью, сдачей очередного экзамена и т.п. Во-вторых, преподаватель опирается на мнение своего коллектива, его традиции, требования руководства, богатый прошлый опыт обучения и работы в вузе, а студент является всего лишь членом академической группы, в первое время не оказывающей ему существенной помощи. В-третьих, преподаватель (куратор) имеет знания о личности студента, наблюдает за ее совершенствованием лучше, чем сам студент и академическая группа. В-четвертых, студенты быстрее узнают индивидуальные особенности преподавателя, чем последний познает особенности студентов, столь необходимые ему для осуществления индивидуального и дифференцированного подхода к воспитанию и обучению. В-пятых, преподаватель в совершенстве знает условия вуза и требования по отношению к учебно-воспитательному процессу, студент осознает их по мере вхождения в новую для него социальную ситуацию развития. В-шестых, преподавательский коллектив более или менее четко представляет себе распределение усваиваемого материала по курсам и семестрам обучения, студент же знакомится с этим по мере перехода от младшего курса к старшим. В-седьмых, студент встречается в вузе с относительно большей массовостью обучения и универсализмом требований. Понимание им этих обстоятельств и индивидуально-психологические особенности приносят своеобразные акценты в его осмысление вузовских условий, конкретные формы обучения и воспитания.

По сути, это есть не что иное, как трудности, противоречия, с которыми сталкивается студент с первых дней обучения в вузе. Эти противоречия не выступают, однако, наглядно и выпукло, они скрыты за общим ходом учебно-воспитательного процесса, текущими заботами и мероприятиями. Проявления недостатков в развитии у студентов профессиональной устремленности и подготовки привлекают к себе внимание преподавателей, как правило, лишь в той мере, в какой они затрудняют работу студента по усвоению той или иной специальной дисциплины. Студент и преподаватель наи-

более интенсивно «выясняют отношения» в самые «узловые периоды», например, во время проверок успеваемости.

Массовость форм обучения в вузе, недостаточная ориентированность студентов в новых условиях обучения и воспитания, их знание только некоторых индивидуальных особенностей преподавателя, но не личности его в целом, незнание по существу собственной личности, нечеткое представление о контрольных сроках изучения различных дисциплин, невольная изолированность и непривычность «социальной автономности» – все это придает действиям, поступкам и рефлексии студентов определенное своеобразие. Принципиальная характеристика функционирования указанных факторов состоит в следующем: студент приходит в вуз, чтобы найти здесь то, что составляет ответ на его запросы к будущей профессии, но обнаруживает сложную совокупность учебных деятельностей, а не интегративное подкрепление своим профессиональным и личностным ожиданиям.

Необходимость обращения к проблеме профессионального самосовершенствования будущего педагога начального образования, формирования у него готовности к такому самосовершенствованию на протяжении всего периода самостоятельной работы в образовательных учреждениях обусловлена и тем, что профессиональное самосовершенствование педагога начального образования является связующим звеном между гуманизацией, гуманитаризацией образования и становлением нравственных, гуманистических отношений между участниками педагогического процесса. Профессиональное самосовершенствование педагога начального образования придает процессу гуманизации образования целостность и динамичность.

Во-первых: учитель-профессионал – это педагог, хорошо ориентирующийся в главных тенденциях общецивилизационных процессов современного мира с его глобальными проблемами. Его отличает способность любые знания соотносить с человеком, со всем живущим на Земле, с природой и ее защитой – все это признаки гуманистически ориентированного сознания педагога начального образования [1]. Во-вторых (это вытекает из положения Г.С. Сухобской о гуманистически ориентированном сознании педагога начального образования): эволюция философских воззрений на человека обуславливает его постановку в центр научной картины мира, в центр мироздания. На первый план выдвигается учитель как человек и как профессионал (не абстрактный, как это было ранее в нашем обществе,

а реальный), который выступает в качестве мощного фактора гуманизации образования, общественных отношений, взаимоотношений между людьми, фактора решения проблем современного образования.

При раскрытии содержания понятия «профессиональное самосовершенствование педагога начального образования» основную смысловую нагрузку в нем несет термин «самосовершенствование», а свое содержательное наполнение оно получает через привлечение термина «профессиональный». Профессионализм человека, согласно Е.И. Рогову, есть совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в нем в процессе овладения и длительного выполнения деятельности, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях.

Е.И. Рогов утверждает, что формирование профессионализма идет по трем основным направлениям:

1) изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения; в ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности – формируется личностный стиль деятельности;

2) изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в соответствующих элементах профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения;

3) изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в:

- когнитивной сфере – уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости;

- эмоциональной сфере – интересе к объекту, в склонности к взаимодействию и удовлетворенности от этого взаимодействия, несмотря на трудности;

- практической сфере – осознании своих реальных возможностей влияния на объект.

Анализ определения понятия «профессионализм», предложенного Е.И. Роговым, а также обоснованные ученым направления его формирования у человека дают нам основание утверждать, что и компетентность педагога начального образования (при опре-

деленных условиях) развивается в процессе длительного выполнения деятельности. Направления становления профессионализма, собственно говоря, есть направления развития компетентности педагога начального образования.

Однако профессионализм в том смысле, как его понимает Е.И. Рогов, в первую очередь связан с трудом, а уже потом – с деятельностью [5].

В плане разведения понятий «профессионализм педагога начального образования» и «компетентность педагога начального образования» интерес представляют положения Г.В. Суходольского о том, что профессиональная деятельность человека является разновидностью его трудовой деятельности [2], или труда. Профессиональная деятельность педагога начального образования как разновидность его трудовой деятельности есть не что иное, как педагогическая деятельность. Термин «педагогический» раскрывает принадлежность индивида к педагогической профессии, которую обслуживает педагогическая деятельность.

Практически идентичную точку зрения относительно понятия «профессионализм педагога начального образования» мы находим у Л.М. Митиной, которая в рамках концептуальной схемы труда педагога начального образования представляет аналогичную структуру педагогической деятельности: постановка учителем педагогических целей и задач, выбор способов решения педагогических задач, анализ и оценка педагогической деятельности [4]. Сформированность данных компонентов и является, с точки зрения ученого, показателем зрелости педагогической деятельности.

Близкую к точке зрения А.К. Марковой относительно профессионализма мы находим у А.А. Деркача, который, исходя из того, что профессионализм – это интегральная характеристика человека, предполагающая наличие высокого уровня осуществления профессиональной деятельности и зрелость его личности, выделяет такие подсистемы профессионализма, как профессиональная компетентность, профессиональные умения и навыки на уровне профессионального мастерства [32].

Итак, общим во взглядах А.К. Марковой и Л.М. Митиной является то, что ученые исследуют проблему профессионализма с позиции трех сторон педагогической деятельности с опорой на психологическую структуру педагогической деятельности. Общим во взглядах А.К. Марковой и А.А. Деркача является то, что ученые в качестве необходимого условия становления человека как профессионала выделяют

профессиональную компетентность и профессиональные умения.

Таким образом, явно выделяемым компонентом профессионального самосовершенствования является профессиональная компетентность. В качестве другого компонента можно выделить профессиональную направленность. Это объясняется тем, что и А.К. Маркова, и А.А. Деркач в структуре личности профессионала выделяют ценностные ориентации и смыслы.

С точки зрения раскрытия содержания понятия «профессиональное самосовершенствование» интерес представляют идеи Л.М. Митиной о том, что психологическим фундаментом личности будущего профессионала в любой области человеческой деятельности является поведенческая гибкость или гибкость поведения педагога начального образования [2].

Под гибкостью, пластичностью поведения ученый понимает способность педагога начального образования легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения (деятельности – [78]), приемов мышления, средств деятельности и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Осмысление данного определения показывает, что ведущим аспектом гибкости профессиональной деятельности, поведения является способность педагога начального образования перерабатывать информацию о ситуации и способах снятия ее проблемности.

Анализ научной литературы показывает, что ученые, исследующие проблему профессионального самосовершенствования как специфического вида профессиональной деятельности, во-первых, отмечают, что ориентация будущего специалиста на профессиональное самосовершенствование является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки. Во-вторых, профессиональное самосовершенствование есть личностно-социальное явление.

Достаточно четко личностный аспект профессионального самосовершенствования специалиста раскрыт в исследовании Д.В. Агейкина: «Личностно-профессиональное самосовершенствование – это потребность-мотивационная готовность и стремление студента к освоению системы действий, адекватных его индивидуальным особенностям и направленным на успешную реализацию поставленных им профессионально-значимых целей» [3].

Осмысление определения понятия «личностно-профессиональное самосовер-

шенствование», предложенного Д.В. Агейкиным показывает, что оно в первой своей части (потребностно-мотивационная готовность) вписывается и в раскрытую нами структуру готовности будущего педагога начального образования к профессиональному самосовершенствованию, в такую сторону профессионализма, раскрытую А.К. Марковой, как мотивационная сфера личности. Данный аспект профессионального самосовершенствования определяет и профессиональную направленность педагога начального образования, являющуюся одним из компонентов профессионального самосовершенствования. Направленность, как известно, есть результат наличия у будущего педагога начального образования определенной структуры мотивационной сферы, в которой одни мотивы доминируют, подчиняя себе действие других [3].

Как социальное явление оно показывает общественную значимость конкретной деятельности, обслуживающей профессию. В нашем случае педагогическая деятельность обслуживает педагогическую профессию. Как личностное явление оно показывает, насколько требования профессии определяют смыслы профессиональной деятельности, ориентации педагога начального образования на воспитание и обучение учащихся и т.д. В данном случае речь идет о социально опосредованном характере, который обусловлен тем, что «дети объективируют усвоенное знание, а также тем, что центрация педагога начального образования на ученика как субъекта деятельности основана на рефлексии педагога начального образования» [2].

При имеющихся различиях в трактовке понятия «самосовершенствование» ученые в качестве структурных его компонентов выделяют профессиональную компетентность и профессиональные качества. «Профессиональное самосовершенствование – это сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально важных качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессиональной деятельности и личностной программой развития [1].

Анализ данного определения показывает, что оно совпадает с явлением профессионализма в части, относящейся к профессиональной компетентности и профессионально-личностным качествам (А.А. Деркач, А.К. Маркова, Л.М. Митина). Иначе и быть не может, поскольку термины «профессионализм», «профессиональный» сопряжены с термином «самосовершенствование» в словосочетании «професси-

ональное самосовершенствование». Оба термина несут определенную смысловую нагрузку, пересекаясь в содержательном плане между собой, а потому дополняют друг друга.

Из приведенного выше определения понятия «профессиональное самосовершенствование» следует, что источники профессионального самосовершенствования специалистов лежат в социальном окружении: к личности специалиста существуют требования и со стороны общества, и со стороны профессии, которые выше возможностей конкретного человека. Осознанное принятие предъявляемых требований лежит в основе формирования образа Я-идеальное профессиональное. В то же время у каждого специалиста на основе понимания своей личности и успешности своей деятельности возникает представление об уже сложившемся уровне своего профессионализма Я-реальное профессиональное.

Соотнесение образов «Я-идеальное профессиональное» и «Я-реальное профессиональное» и выявление противоречия между ними является основой профессионального самосовершенствования.

Целью профессионального самосовершенствования является достижение «особенного» и усвоенного образа («идеала») высококвалифицированного специалиста. А поскольку требования к специалисту постоянно растут, то делается вывод о том, что процесс самосовершенствования – непрерывный, диалектически развивающийся, а «предела развития личности» не существует [1].

В самосовершенствовании рассматриваются два плана: личностный (самовоспитание) и деятельностный (самообразование). Личностный план реализуется посредством направленности активности человека на систематическое формирование, развитие положительных качеств и устранение отрицательных. В деятельностный план включается обновление и совершенствование имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков для достижения желаемого уровня профессиональной компетентности.

Дальнейший анализ научной литературы показывает, что ученые осмысливают понятие «самосовершенствование» в соотнесении с такими понятиями, как «саморазвитие», «самореализация», что представляет несомненный интерес различий между данными понятиями и содержания понятия «самосовершенствование».

Так, Л.А. Коростылева, исследующая проблему самореализации личности, отмечает, что самореализация невозможна без самосовершенствования. Отметим,

что ученый не дает определения понятию «самосовершенствование», а оперирует определением, данным К.А. Абульхановой-Славской, по мнению которой самосовершенствование есть своего рода высшая стадия развития зрелой личности, результат личностного роста и развития [1].

Отметим, что понимание К.А. Абульхановой-Славской явления самосовершенствования личности как ее приобщения к культуре, постоянного повышения уровня своих знаний и активной реализации себя в жизни, во второй своей части вписывается в когнитивный компонент готовности будущего педагога начального образования к профессиональному совершенствованию.

Профессиональное самосовершенствование, которое осуществляется в контексте освоения будущим учителем культуры и ее форм (остенсивные, аксиологические, императивные формы и формы-принципы), показывает, что источник профессионального самосовершенствования находится в культуре, в социуме, а такая сторона профессионализма, а следовательно, самосовершенствования, как мотивационная сфера, – внутри личности педагога начального образования. Из данного положения вытекает педагогическое требование – создавать условия для развития профессиональной деятельности, ее движения и формировать потребности и мотивы овладения ее содержанием.

Дальнейший анализ научной литературы показывает наличие такой точки зрения: «самосовершенствование – это наиболее адекватная форма саморазвития. Оно означает, что человек сам (самостоятельно) стремится быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает те черты и качества личности, которых у него пока нет, овладевает теми видами деятельности, которыми он не владеет» [2].

Итак, анализ понятий «профессионализм» (производного от него термина «профессиональный») и «самосовершенствование» позволяет выделить такие структурные компоненты профессионального самосовершенствования педагога начального образования, являющегося целостным, системным качеством, как профессиональная компетентность, профессиональная направленность и профессиональная гибкость.

Профессиональная деятельность педагога начального образования как разновидность его трудовой деятельности есть не что иное, как педагогическая деятельность. Термин «педагогический» раскрывает принадлежность индивида к педагогической профессии, которую обслуживает педагогическая деятельность.

Термины «профессиональная деятельность педагога начального образования» и «педагогическая деятельность» несут одну и ту же смысловую нагрузку, поскольку и в том, и в другом случае речь идет об одной профессии. Исходя из этого при анализе понятий «профессиональная направленность» и «профессиональная компетентность» становится возможным употреблять понятия «профессиональная компетентность педагога начального образования» и «педагогическая компетентность», «профессиональная направленность» и «педагогическая направленность» в качестве понятий, образующих синонимический ряд.

Понятие «профессиональная компетентность» можно и следует рассматривать в качестве должного, которое с необходимостью ждет своего осуществления. Добудько Т.В. обосновано положение о том, что профессиональная компетентность есть должное, это представлено в созданной ученым нормативной модели профессиональной деятельности педагога начального образования. Считаем, что такое должное есть и потенциальное. Данное утверждение основывается на положениях системного подхода к исследованию явлений, процессов как систем, одним из которых (положением) является то, что целостность (в нашем случае профессиональное самосовершенствование, обладающее своей структурой) есть ориентир познавательной деятельности, который включает в себя актуальное и потенциальное знание [5]. Потенциальным в данном случае является то, чего недостает в актуально существующих научных представлениях о содержании и методах педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего педагога начального образования. Обоснование потенциального знания станет актуальным и войдет в состав научного педагогического знания о профессиональной компетентности и профессиональной направленности. Последний слой целостности и образует ориентир специально-научного исследования, поскольку способствует объяснению новых педагогических фактов в контексте решения проблемы педагогического сопровождения профессионального самосовершенствования будущего педагога начального образования.

Так, А.К. Маркова, изучая проблему психологии труда педагога начального образования, приходит к выводу, что стороны этого труда (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность педагога начального образования, а также результаты его труда: обученность (и обучаемость) и воспитанность (воспитуемость))

должны выступать основой пяти блоков профессиональной компетентности педагога начального образования. «Профессионально компетентным является такой труд педагога начального образования, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность педагога начального образования, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [3].

А.К. Маркова подчеркивает, что удельный вес отдельных составляющих профессиональной компетентности педагога начального образования неодинаков, ею в каждой из сторон труда педагога начального образования выявлены следующие составляющие:

- а) профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;
- б) профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- в) профессиональные психологические позиции, установки педагога начального образования, требуемые от его профессии;
- г) личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [7].

Приоритетными, с точки зрения ученого, являются такие составляющие профессиональной компетентности, которые позволяют судить о результатах труда педагога начального образования, а процессуальные характеристики труда указывают на средства достижения результата – обученность и воспитанность учащихся.

Для нас важным является положение А.К. Марковой о том, что доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога начального образования является личность педагога начального образования, в структуре которой она выделяет:

- 1) мотивацию личности (направленность личности и ее виды);
- 2) свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности);
- 3) интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал) [4].

Точка зрения, согласно которой личность педагога начального образования является одним из самых значительных факторов обучения и воспитания учащихся, не нова в педагогической науке. Однако положение, что личности педагога принадлежит приоритетная роль в структуре профессиональной компетентности, высвечи-

вает новые подходы к изучению феномена педагогической компетентности педагога начального образования.

Речь идет о том, что направленность педагога начального образования определяет систему его базовых отношений к миру, к людям, к себе, а также к знаниям и умениям, к ученику как объекту обучения и воспитания, который, естественно, является и субъектом обучения и воспитания.

В отношениях педагога начального образования проявляются его личностно-профессиональные качества, которые воспринимаются, оцениваются учащимися, становятся образцом, при соотнесении с которым школьники оценивают себя и свои отношения к миру, к людям, к деятельности педагога начального образования.

Н.Н. Лобанова, исследуя проблему профессиональной компетентности педагога начального образования и этапы ее становления в деятельности педагога, выделяет профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты компетентности педагога начального образования, находящиеся во взаимодействии и во взаимопроникновении: «Содержательный (базовый) компонент предполагает наличие у педагога теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека, что обеспечивает осознанность при определении педагогом содержания его профессиональной деятельности по воспитанию, обучению и образованию детей. Деятельностный (практический) компонент включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные. Личностный компонент включает профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога как личности, индивида и субъекта деятельности» [7].

Профессиональная компетентность, как подчеркивает Н.Н. Лобанова, является ключевым понятием для характеристики педагогической деятельности. Она определяет уровень педагогической готовности к деятельности, является фактором сохранения направленности деятельности. Системообразующим компонентом профессиональной компетентности, с точки зрения ученого, является личностный компонент, в котором на первый план выдвигаются качества, обеспечивающие решение педагогических задач на уровне социально-нравственной ответственности, а приоритетны в структуре базового компонента психолого-педагогические, социокультурные знания педагога [7].

Ценностно-смысловой компонент педагогической компетентности определяет направленность и содержание педагогической деятельности по обучению и воспитанию учащихся. Ценностно-смысловой компонент педагогической компетентности является стержнем личности педагога начального образования, поскольку педагогическая деятельность в большей мере, чем потребности, мотивы, связаны с отношением педагога начального образования к учащимся и к их деятельности, к событиям жизни в целом, к действительности.

С точки зрения стороны нравственности это означает, что главным в педагогической деятельности становятся не цели, а нравственная оценка этих целей, не успехи педагога начального образования, а средства, которые он выбрал для их достижения. Критерием оценки являются ценности, ценностные ориентации, определяющие гуманистическую направленность деятельности педагога начального образования.

Те качества педагога начального образования, которые представляют значение для него и для учащихся, становятся ценностями. Последние входят в структуру ценностного отношения педагога начального образования, которое вновь выявляет проблемность педагогической ситуации.

Личностно-профессиональные качества, которые резюмируются, проявляются в ценностных отношениях педагога начального образования к ученику, обеспечивают решение педагогических задач.

Итак, анализ различных точек зрения ученых относительно определения ими понятия «педагогическая компетентность педагога начального образования» показывает, что профессиональная компетентность как целостное образование включает в себя содержательный (базовый), деятельностный и личностный компоненты, аспектами которых являются проблемно-практический, смысловой и ценностный.

Соотнесем данную структуру профессиональной компетентности со структурой готовности будущего педагога начального образования к профессиональному самосовершенствованию. Базовый или содержательный компонент компетентности вписывается в когнитивный и поведенческий компоненты готовности, а рефлексия (рефлексивный компонент готовности к профессионально-педагогической деятельности) в составе знания присутствует (должна присутствовать) в профессиональной деятельности педагога начального образования. Рефлексия достигнутых результатов деятельности есть рефлексия ценностных отношений (ценностно-мотивационный

компонент готовности к профессиональному самосовершенствованию), в которых проявляются личностные качества педагога начального образования, ибо деятельность есть определенный тип отношений педагога начального образования, в том числе и ценностных отношений к миру, к педагогической действительности, к учащимся и т.д. Деятельностный компонент компетентности представлен профессиональными умениями. Средства, с помощью которых учитель решает педагогические задачи, являются одним из структурных компонентов профессиональной деятельности (А.К. Маркова, Л.М. Митина).

Одним из способов развития профессиональной компетентности педагога начального образования является его ориентация на ценность научного знания, которое благодаря наличию в нем смысловой составляющей наполняет стороны педагогической компетентности, ее компоненты смыслами, которыми для педагога начального образования как субъекта становятся значения, познаваемые ими с помощью познавательных процедур.

Способ обнаружения учителем значения объекта педагогической деятельности есть придание ценности всему, что входит в пространство культуры, в пространство педагогического взаимодействия.

Профессиональная деятельность педагога начального образования – это всегда активное отношение. Она не может быть безличностной, она так или иначе направлена на ученика. Поскольку педагогическая деятельность не существует вне личности педагога начального образования как субъекта деятельности, постольку и направленность деятельности педагога начального образования представляется как направленность личности педагога начального образования в педагогической деятельности.

Исходя из этого будем употреблять понятия «направленность личности» в деятельности и «профессиональная направленность деятельности» личности как идентичные, несущие одинаковую смысловую нагрузку и отражающие одну и ту же реальность – профессиональную деятельность педагога начального образования как личности.

Чтобы определить педагогические условия, необходимые для формирования профессиональной направленности будущего педагога начального образования, содержания, форм и методов общепедагогической подготовки, следует рассмотреть понятие «направленность».

Анализируя психологическое описание направленности человека, сформулирован-

ное С.Л. Рубинштейном, мы видим, что это понятие представляет собой динамическую систему потребностей, мотивов, интересов, устремлений и запросов, находящихся в сложных связях и отношениях, в различных соподчинениях друг к другу.

Дальнейшее развитие концепции отношений человека к действительности получила в трудах А.А. Бодалева. Система отношений человека, подчеркивает А.А. Бодалев, выступает как определенная структура, где образующие ее отношения субординированы таким образом, что в них ведущими, подчиняющими себе все другие являются те из них, в которых выражены потребности и интересы личности. Отношения человека – это всегда более или менее устойчивые для личности тенденции отражать действительность, эмоционально на нее откликаться и определенным образом действовать и вести себя [5].

В рамках другого подхода исследования сущности педагогической направленности группируются вокруг теории Л.И. Божович, установившей, что направленность личности школьника складывается как внутренняя позиция, которая отражает всю структуру его отношений к бытию, людям и самому себе. Через эту внутреннюю позицию, сформировавшуюся на основе его опыта, возможностей и ранее возникших потребностей и стремлений, в каждый момент преломляются воздействия, идущие от окружающей среды [7].

Направленность личность – это результат наличия у ребенка определенной структуры мотивационной сферы, которая характеризуется сменой доминирующих мотивов по содержанию. Иерархическая структура мотивационной сферы, в которой одни мотивы доминируют, подчиняя себе действие других, в наиболее развитой ее форме предполагает усвоение моральных ценностей, ставших доминирующими мотивами деятельности и поведения [6].

Это означает, что профессиональная деятельность может быть освоена учителем при условии ее осмысления, осознания на уровне понятий, определяющих категориальный аппарат профессионального мышления педагога. Ценностные ориентации педагога начального образования выражают его отношение к жизни и ее целям, к средствам удовлетворения этих целей, к ценностям человека, его культуре и жизненной философии. Они выводят педагога в сферу мировоззренческого осмысления социальной и педагогической действительности в изменяющемся мире, в сферу противоречий, с которыми сталкивается педагог.

Ценностные ориентации, как отмечают В.П. Бездухов и А.В. Бездухов, – это уровень, определяющий смысл жизни педагога начального образования, его позицию по отношению к жизни вообще и к жизни ученика. Они соединяют и мобилизуют мотивы, цели и намерения личности педагога. Ценностные ориентации являются критерием для оценки результатов, достигнутых в деятельности по обучению и воспитанию школьников, по формированию у них системы отношений к миру, к людям и самим себе. Они являются и критерием сложившихся межличностных отношений между учителем и педагогическим коллективом, учащимися, их родителями. Ценностные ориентации педагога как критерии для оценки реализованных в деятельности отношений обуславливают его выбор философско-этических (ценности), психологических (мотивы, смыслы, намерения), операциональных (действия, поступки) ориентиров не только собственного развития и становления как личности, как человека, как индивида, как субъекта деятельности, но и воспитания, и развития детей. На основе этих ориентиров позиция педагога начального образования соотносится с позицией ученика, с миром жизни ребенка [3].

Не анализируя другие подходы к исследованию проблемы профессиональной направленности педагога начального образования, отметим, что в рамках третьего подхода педагогическая направленность исследуется с позиции профессионально-значимого качества личности педагога начального образования (Ф.Н. Гонаболин, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков). Различие во взглядах ученых в рамках этого подхода к педагогической направленности состоит в том, что называются разные качества, входящие в ее структуру. В рамках четвертого подхода проблема направленности личности исследуется в русле гуманистической психологии.

Сопоставим идеи А.К. Марковой о профессиональной компетентности педагога начального образования с идеями В.П. Бездухова о гуманистической направленности педагога начального образования, согласно которому «совокупность ценностей в мотивационной сфере, смысловой и диспозиционной системе педагога, которые в своем единстве регулируют и направляют его деятельность, определяет теоретическую концепцию гуманистической направленности студента – будущего педагога начального образования, содержание и процессуальные стороны профессиональной подготовки, а впоследствии и самостоятельной

педагогической деятельности по формированию эмоционально-ценностного отношения школьников к миру, к людям и к самим себе» [7].

Необходимость такого сопоставления обусловлена тем, что А.К. Маркова, выделив в структуре личности педагога начального образования как приоритетный компонент профессиональной компетентности ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы труда, только обозначила ценностно-смысловые аспекты гуманистической мотивационной направленности педагога.

Такой подход к определению содержания гуманистической направленности педагога начального образования показывает, что смыслы труда педагога начального образования, которые, согласно А.К. Марковой, являются компонентом личности педагога начального образования, можно обозначить как ценности, ценностные ориентации.

Данное утверждение основывается на том, что ценности «есть осознанные и принятые человеком смыслы его жизни» [5]. Более того, деятельность (составляющая профессиональную компетентность), как подчеркивает Б.С. Братусь, представляет, выражает (с большей или меньшей полнотой) стоящие за ней предельные смыслы жизни [5].

Исходя из этого, понятия «ценность» и «ценностная ориентация» можно употреблять в значении «смысл»: осознанные учителем смыслы педагогической деятельности есть его личностные ценности.

Таким образом, в структуре личности педагога начального образования как приоритетного блока его профессиональной компетентности доминирующим, системообразующим компонентом являются ценности, которые, иницируя, направляя педагогическую деятельность и педагогическое взаимодействие, определяют основания деятельности. Ценности образуют и содержание профессиональной направленности педагога начального образования.

Мы ограничились раскрытием сущности профессиональной гибкости, которая заключается в установлении взаимопонимания с учащимися при решении педагогических задач. Но, исходя из анализа понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная направленность», позволившего выявить общее в содержании данных понятий, каким являются ценности, ценностные ориентации, считаем необходимым обратиться вновь к явлению профессиональной гибкости. Такое обращение обусловлено стремлением раскрыть способы, посредством которых учитель приходит

к взаимопониманию с учащимися. Такими способами, с нашей точки зрения, являются соучастие, со-действие, со-понимание, со-помощь. Названные эффекты возникают (могут возникнуть) только в условиях взаимодействия педагога начального образования с учащимися.

Учитывая это, учитель ставит новые задачи, возникающие в результате изменений, произошедших в отношениях, связях, состояниях, позиции учащихся. Это вызывает необходимость вновь соотносить в самом себе (т.е. рефлексировать) возможности и требования, предъявляемые к нему, стремление выразить свое Я и реализовать социальную сущность своей деятельности, средства, способы и методы профессиональной деятельности, использовать встречную активность детей.

Проанализировав содержание понятий «профессиональная компетентность», «профессиональная направленность» и «профессиональная гибкость», соотношение между ними, обратимся к идеям системного подхода, с помощью которого исследуются явления, процессы как системы. Уже было отмечено, что профессиональное самосовершенствование есть целостное, системное образование, качество личности педагога начального образования.

Система – это понятие, с помощью которого воспроизводится знание о целостности, какой является профессиональное самосовершенствование педагога начального образования. Привлечение категории «система» для описания готовности будущего педагога начального образования к профессиональному самосовершенствованию означает, что и готовность, и профессиональное самосовершенствование как личностное качество – системные образования. Как системные образования они обладают собственной структурой, поскольку отличительными признаками любой системы, как подчеркивает И.В. Блауберг, являются связь, целостность и обусловленная ими устойчивая структура [4].

Структура – это взаимосвязь или отношение между элементами системы, это совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях. Она выражает то, что остается относительно неизменчивым, устойчивым при различных преобразованиях системы [5].

Структура профессионального самосовершенствования, компонентами которой являются профессиональная компетентность, профессиональная направленность,

профессиональная гибкость, представляет собой устойчивую связь между ними. Наличие связи между компонентами профессионального самосовершенствования означает, что они находятся в отношениях между собой, поскольку изменения в содержании одного компонента вызывают изменения в других компонентах профессионального самосовершенствования педагога начального образования, отношения между компонентами системного образования включают в себя в качестве необходимых сторон не только связь, но и раздельность.

Относительная самостоятельность компонентов профессионального самосовершенствования снимается с помощью понятия «функция», которая представляет собой «такое отношение элемента к целому, которое делает действие элемента с точки зрения «интересов» данной системы целесообразным и, таким образом, служит обеспечению, сохранению целого» [5].

Каждый компонент профессионального самосовершенствования педагога начального образования, будучи относительно изолированным, выполняет свою конкретную функцию, оказывая влияние на другие, что приводит к взаимодействию, взаимосвязи, невозможности существования одного без другого. Связи и взаимодействие структурных компонентов профессионального самосовершенствования педагога начального образования и выполняемых ими функций создает устойчивую систему связей компонентов, образующих профессиональное самосовершенствование педагога начального образования.

Так, функция профессиональной компетентности заключается в цементировании деятельности, общения, личности, являющихся тремя сторонами труда педагога начального образования, под знаком развития

мотивационно-ценностного, когнитивного и поведенческого компонентов готовности будущего педагога начального образования к профессиональному самосовершенствованию. Функция профессиональной направленности заключается в придании ценностной ориентации будущему учителю на овладение различными этапами научного знания, профессиональными умениями, опытом приобщения учащихся к культуре, опытом конструктивного взаимодействия с ними и т.д. Функция профессиональной гибкости заключается в установлении взаимопонимания через вызов встречной активности учащихся в познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной и иной деятельности.

Список литературы

1. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика: учеб. пособие. Волгоград, 2001.
2. Лобанова Н.Н., Косарев В.В., Крючатов А.П. Профессиональная компетентность педагога. Самара, 1997.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
5. Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева. М., 1997.
6. Сарсенбаева Б.И. Психология личностного и профессионального самосовершенствования будущих педагогов: монография. М., 2005.
7. Сергеева Б.В. Введение в педагогическую деятельность педагога начального образования. Москва, 2016.
8. Сергеева Б.В. Содержание профессионального самосовершенствования педагога начального образования. Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки» (Success of Modern Science and Education) – №8, Белгород, 2016.
9. Сергеева Б.В. Основы профессионально-познавательной активности педагога начального образования: учеб. пособие. Краснодар, 2015.
10. Энциклопедия профессионального образования: в 2 т / ред. С.Я. Батышев. М., 1998. Т. 1; 1999. Т. 2.