

СТРУКТУРА ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. С. Зайцев¹⁾, А. И. Зайцева²⁾

¹⁾Академия образования, Минск, Беларусь, zisl1964@mail.ru

²⁾УО «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка»,
Минск, Республика Беларусь, antanina.zaitseva@gmail.com

Представленные материалы посвящены вопросу личностной компетентности педагогических работников как основания профессиональной компетентности. Личностная компетентность рассмотрена с точки зрения ее понимания как гаранта эффективной организации образовательного процесса. Предпринята попытка систематизации составляющих личностной компетентности педагогических работников общего и специального образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; профессиональная деятельность; личностные ценности; индивидуальность педагога; продуктивная деятельность.

STRUCTURE OF PERSONAL COMPETENCE OF TEACHERS WORKING WITH STUDENTS WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

I. S. Zaitsev¹⁾, A. I. Zaitseva²⁾

¹⁾Academy of Education, Minsk, Belarus, zisl1964@mail.ru

²⁾BSPU named after M. Tank, Minsk, Belarus, antanina.zaitseva@gmail.com

The presented materials are devoted to the issue of personal competence of teaching staff as the basis of professional competence. Personal competence is considered from the point of view of its understanding as a guarantor of effective organization of the educational process. An attempt is made to systematize the components of personal competence of teaching staff of general and special education.

Keywords: professional competence; professional activity; personal values, teacher's individuality; productive activity.

Профессиональная компетентность педагогов основана на личностной компетентности и в совокупности с ней определяет, по мнению Т.А. Хорошавиной [1], педагогическую компетентность. Вопросы личностной компетентности педагогов отражены в работах таких авторов, как

Л.В. Бибикова, В. Варич, Ю.К. Вольвич, И.А. Дзюба с соавторами, Е.А. Макарова, И.Ю. Оксина, В.Д. Шадриков и И. В. Кузнецова и других.

Согласно Е.А. Макаровой [2], в основе личностной компетентности лежит осмысление человеком опыта собственной деятельности. Суммарная характеристика личностной компетентности педагогов представлена В.Д. Шадриковым и И.В. Кузнецовой [3], отнесших к таковой характеристики, дающие представление о способности качественного выполнения обязанностей в избранной деятельности. Авторы на основании суммирования данных опроса работников педагогической отрасли выделили три составляющие личностной компетентности: эмпатийность и социорефлексию, самоорганизованность, общую культуру [3, с. 59]. В структуру личностной (надпрофессионального характера) компетентности [4, с. 8] входят, по мнению Л.В. Бибиковой [5], формирующиеся в практике социального взаимодействия при выполнении профессиональной деятельности такие качества, как обучаемость, ответственность, самоконтроль, реализация личностного потенциала, чувство долга, самопланирование и многие другие. На основании представленных позиций Л.В. Бибиковой, И.Ю. Оксиной, Т. А. Хорошавиной следует вывод, что личностная компетентность и лежит в основе профессиональной компетентности, и сама формируются через реализацию этой компетентности.

Анализ научного поиска В. Варич [6] позволил прийти к выводу, что основу личностной компетентности составляют личностные ценности, определяющие эффективную деятельность в социальной среде. Следовательно, развитие таких ценностей находится в сфере личностной компетентности и ее детерминирует. К личностным ценностям Ю.К. Вольвич [7, с. 37] отнесла устойчивость человека к стрессу как основу эмоциональной устойчивости. Эмоциональная устойчивость – необходимое условие качества педагогического процесса, что позволяет ее рассматривать как одну из личностных компетенций.

Все сказанное позволяет суммировать составляющие личностной компетентности педагога в своеобразную структуру, включающую эмпатийность и социорефлексию, самоорганизованность, общую культуру, обучаемость, ответственность, самоконтроль, готовность к реализации личностного потенциала, чувство долга, самопланирование, личностные ценности, эмоциональную устойчивость. Актуальность представленных составляющих личностной компетентности несомненна и в отношении к педагогам, работающим с детьми с особенностями психофизического развития (ОПФР), что позволило их подвести под условный термин – «общая личностная компетентность». Говорить о какой-либо специфичности личностной компетентности указанной категории педагогов было бы с профессиональной точки зрения нецелесообразно в связи с единством

требований к личностному арсеналу для всех представителей педагогической отрасли. Более оправдано обращение внимания на те составляющие компетентности, которые способны актуализировать именно личность педагога, работающего с детьми с ОПФР, условно – специальная личностная компетентность.

Очерчиванию структуры личностной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОПФР, могут помочь работы таких авторов, как Д.З. Ахметова с соавторами, Ю.С. Бирюкова, О.В. Бурдинская с соавторами, Л.А. Бутабаева с соавторами, Е.А. Винникова, И. Г. Елисеева и А. К. Ерсарина, Е.В. Колтакова, Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко, А. Г. Никулина, А.В. Пилипенко, Е.А. Савина с соавторами, Н.М. Трофимова с соавторами и др. Означенные авторы в своих исследованиях рассматривали характеристики, присущие для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в целом.

К составляющим личностной компетентности можно отнести такие личностные качества, как одаренность, способность к саморазвитию [8, с. 7–10], поскольку именно они обеспечивают эффективность педагогической деятельности в аспекте проявлений индивидуальности педагога, что и позволяет их приравнять к личностным компетенциям. Позиция ориентира на повышение качества педагогической деятельности с детьми с ОПФР как проявление индивидуальности педагога представлена и Е.В. Колтаковой [9]. Особое внимание обращено на значение личностной мотивации к самообразованию, определяющей стремление к поиску оптимальных путей повышения качества специальной помощи детям с ОПФР, постоянного обновления арсенала коррекционно-педагогической работы. Отмеченное будет актуализировано, согласно Е. В. Колтаковой, при условии интереса к собственной профессиональной деятельности, обеспечивающего личностный рост специалиста. Здесь стоит обратить внимание, что интерес к собственной деятельности как проявление личностной компетентности, стимулирует и профессиональное мастерство, еще раз определяя тесную связь профессиональной и личностной компетентности.

Профессиональная деятельность педагогов, работающих с детьми с ОПФР, будет эффективна и позитивно окрашена при условии согласованности профессиональных усилий ее участников на основе тесного взаимодействия [10]. Значимость представленного понимания подчеркнута Н.Н. Малофеевым и Н.Д. Шматко [11], отметившими настоятельность координирования медицинской и психолого-педагогической помощи. Из сказанного следует заключить, что взаимодействие станет адекватно и результативно при полной согласованности и непротиворечивости действий различных специалистов. Подобное понимание предполагает учет мнений всех сторон профессиональной педагогической деятельности. Такой

подход предусматривает принятие коллегиальности, что возможно означать как проявление личностной компетентности педагога, работающего с детьми с ТНР. Сформулированная идея также подкреплена позициями И.Г. Елисеевой и А.К. Ерсариной [12], А. В. Пилипенко [13]. Так И.Г. Елисеева и А.К. Ерсарина подчеркнули эффективность коллегиального решения в выборе психолого-педагогического сопровождения детей с ОПФР в образовательном процессе. А.В. Пилипенко обратила внимание, что развитие детей с ОПФР возможно при непротиворечивом плодотворном сотрудничестве всех специалистов, участвующих в специальной работе с детьми представленной категории.

Немаловажным при претворении профессиональной деятельности педагогов, работающих с детьми с ОПФР, видится и представление о необходимости специалистов отбирать новые формы работы на основе взгляда на детей данного контингента как источник профессионального и личностного роста самого учителя. Идея необходимости разработки новых подходов в работе с детьми с ОПФР актуализирована процессом изменения идеологии в специальном образовании с появлением качественно новых требований к педагогическим кадрам. Подобная точка зрения активизирует креативность в значении проявления личностной компетентности в условиях специальной помощи детям с ОПФР. В аспекте изучения внедрения инклюзивного образования Ю.С. Бирюкова [14] рассмотрела указанный процесс как смещение приоритетов, требующее от педагогов наличие взгляда на ребенка не в позиции ориентира на идеальность именно его индивидуального развития, что, по мнению автора, характерно для действительного этапа становления образовательной отрасли, а именно взгляда, не окрашенного позицией «норма – отклонение». Другими словами, это – полное принятие ребенка с ОПФР в совокупности всех его характеристик не как патологических, а как индивидуальных, то есть – проявление толерантности (терпимости). Педагогическая работа с детьми с ОПФР требует от педагогов постоянного речевого общения и с обучающимися, и с коллегами, предъявляя к личности требование соответствовать позиции активного участника этого процесса. В таком ракурсе следует говорить о готовности и способности реализовывать общение в условиях, заданных образовательной и профессиональной средой. В первую очередь внимание сконцентрировано именно на речевой коммуникации педагогов и учащихся с ОПФР, основанной на позитивном эмоциональном настрое педагогического работника [15]. В целом – это есть актуализация речевой компетенции в значении элемента профессиональной компетентности.

Конкретно же позитивный эмоциональный настрой при непосредственной работе с детьми с ОПФР – заслуга личности самого педагога, что

объяснимо моделью проецирования настроения руководителя процесса на руководимых. Такая интерпретация позволяет позитивный эмоциональный настрой в образовательной деятельности принять за составляющую личностной компетентности педагога, работающего с детьми с ОПФР. Подобный настрой – показатель веры в эффективность собственных профессиональных усилий. В свою очередь позитивный эмоциональный настрой определяет психоэмоциональное состояние в целом как совокупность чувств и эмоций, проявляемых, в первую очередь, в совместном деятельностном процессе. Здесь важное значение играет удовлетворенность педагога собственной профессиональной деятельностью, что и подчеркивает роль позитивного эмоционального настроения в образовательной среде, и диктует необходимость управления собственным психоэмоциональным состоянием, что также можно отнести к арсеналу личностной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОПФР. Означенная мысль нашла подтверждение и у А.Г. Никулиной [17], отметившей доброжелательность в работе с учащимися с ОПФР как опору продуктивной деятельности. Проявление же доброжелательности есть один из показателей способности педагога управлять собственным психоэмоциональным состоянием. Не менее важна способность управления собственным психоэмоциональным состоянием и при работе педагога с родителями детей с ОПФР. Обусловлено данное тем, что рождение такого ребенка негативно сказывается на состоянии родителей, выражаясь в стремлении изолироваться от окружающих, приводя к деформации отношений с другими людьми. В такой ситуации читаема вероятность проявления негативных реакций в сфере социального взаимодействия. Задача педагога, работающего с детьми с ОПФР, в предполагаемой ситуации «не скатиться» к проявлению ответных «зеркальных реакций», а сохранить спокойствие и рассудительность, что осуществимо лишь при наличии позитивного эмоционального настроения и способности управлять собственным психоэмоциональным состоянием.

Сказанное в аспекте понимания личностной компетентности при работе с детьми с ОПФР позволило рассмотреть совокупность общей личностной компетентности всех педагогических работников и специальной личностной компетентности педагогов, работающих непосредственно с детьми представленного контингента. К специальной личностной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОПФР, возможно отнести: одаренность, способность к саморазвитию; наличие личностной мотивации к самообразованию; интерес к собственной профессиональной деятельности; приятие коллегиальности; креативность; толерантность; позитивный эмоциональный настрой в образовательной деятельности; способность управления собственным психоэмоциональным состоянием. Не

вызывает сомнения значимость таких составляющих и для педагогов общего образования.

Все сказанное в целом позволяет представить структуру личностных компетенций педагогов общего и специального образования в качестве своеобразной совокупности общей и специальной компетентности.

Библиографические ссылки

1. *Хорошавина Т. А.* Педагогические компетенции современного педагога // Образование и воспитание. 2020. № 2 (28). С. 1–4.
2. *Макарова Е. А.* Компетентность личности // Вестн. Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 1 (45). С. 54–57.
3. *Шадриков В. Д., Кузнецова И. В.* Профессиональные компетенции педагогической деятельности // Справочник заместителя директора школы. 2012. № 8. С. 58–69.
4. *Дзюба И. А, Реут В. Г., Сойко А. Д.* Исследование профессиональных компетенций и образовательных запросов педагогических работников: монография / под общ. ред. В. Г. Реут; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск : АПО, 2024.
5. *Бибикова Л.В.* О формировании социально-личностных компетенций в образовании взрослых // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. 2010. № 4 (35). С. 92–95.
6. *Варич В.* Ценности личности в период социального кризиса // Economy and Management. 2012. № 3. С. 72–91.
7. *Вольвич Ю.К.* Психологические ресурсы устойчивости личности к стрессу в организациях разных сфер и видов деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Краснодар, 2018.
8. Технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие / Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова, Г. В. Юсупова, В. В. Васина и др.; под ред. Д. З. Ахметовой, В. В. Васиной. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2016.
9. *Колтакова Е.В.* Роль компетенции самообразования в профессиональном становлении педагогов // Сборник науч. статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. М. : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2017. С. 67–70.
10. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение детей школьного возраста с речевой патологией в условиях стационара (когнитивно-коммуникативный подход) / Е. А. Савина [и др.] // Сборник науч. статей VII Международной конф. Российской ассоциации дислексии. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2017. С. 148–150.
11. *Малюфеев Н. Н., Шматко Н. Д.* Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. 2008. № 1. С. 71–78.
12. *Елисеева И. Г., Ерсарина А. К.* – Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации. Алматы : ННПЦ КП, 2019.
13. *Пилипенко А. В.* Коррекционная педагогика с основами специальной психологии: учеб. пособие. Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008.
14. *Бирюкова Ю. С.* Проблемы внедрения инклюзивного образования в России // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях

реализации ФГОС [Электронный ресурс] : материалы Всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей (26—27 апреля 2017 г., г. Екатеринбург, Россия) / Урал. гос. пед. ун-т., Ин-т спец. образования. Электрон. дан. Екатеринбург: [б. и.], 2017. — С. 27–30.

15. Возможности когнитивно-продуктивной педагогической технологии в условиях обновления содержания специального образования / О. В. Бурдинская [и др.] // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования: сборник материалов Междунар. науч.-практ. конфер. / ред.. Т. А. Букирева [и др.]. Краснодар: КубГУ, 2022. – С. 40–44.

17. *Никулина А.Г.* Аспекты психологической готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Научный поиск – 2019: сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Н. В. Крюковская, Т. В. Сидорко. Гродно: ГрГУ, 2019. С. 55–57.