

Н.В. САВВА
(Волгоград)

**АУТОКОМПЕТЕНТНОСТЬ
КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА**

Доказывается, что развитая аутокомпетентность позволяет педагогу быстро адаптировать свои знания и умения в условиях динамически развивающегося общества, а также с опорой на современные требования, обозначенные в нормативных документах, вовремя обнаружить тенденцию к формированию профессиональных деструкций и произвести необходимые профилактические меры по их преодолению. Педагогу необходимо обучение методам и средствам, которые он способен применять на практике в рамках саморазвития. Планомерное решение задач в процессе осознания себя в профессиональной деятельности в рамках специально организованной программы позволит педагогу повысить свою аутокомпетентность.



Ключевые слова: аутокомпетентность, компетенции, профессиональное становление, профессиональные деструкции, кризисы профессионального становления.

В условиях развития современного общества изменилась парадигма образования от простого усвоения и обобщения знаний к умению их добывать самостоятельно, критически оценивать, анализировать и внедрять в практику. Соответственно, у общества в целом и образования в частности возникает потребность в педагоге нового формата, который гибко адаптируется к условиям, диктуемым современными стандартами образования, готов к профессиональной переориентации, повышению квалификации, саморазвитию на любом этапе своей профессиональной деятельности и своей жизни.

Переход к работе в рамках педагогической деятельности сегодня ориентируется на федеральные государственные образовательные стандарты, которые выдвигают новые социальные требования к системе образования на всех ступенях. Кроме того, в Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» также подчеркивается не только значимость знаний как таковых, но и обеспечение возможности при-

менения их на практике [12]. Критерии оценки деятельности современного педагога дошкольного учреждения отражены в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Внимательное изучение теоретического материала показывает, что существует достаточно большое количество толкований понятия «компетентность», различение видов компетентности, а также вариативность подходов к ее формированию. Изучением данного понятия, а также понятия «компетентностный подход» занимались С.Е. Шишов, В.А. Кальней, К.М. Левитан, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер, О.Е. Лебедев, Ю.В. Сенько и др.

Рассматривая компетентность в рамках профессиональной деятельности, мы акцентируем внимание на изучении конкретных профессионально значимых качеств специалиста, необходимых для осуществления педагогической деятельности. В данном контексте профессиональная компетентность понимается нами как степень соответствия подготовленности специалиста к требованиям осуществляемой деятельности, адекватности реализации должностных требований.

Наряду с совокупностью теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности (Т.М. Ковалева, В.А. Слостенин, И.Д. Фруммин, А.В. Хуторской, В.Г. Суходольский) важную роль в профессиональной деятельности педагога играет, несомненно, его личность, которую характеризуют эмпатийность, саморефлексия, умение смотреть на ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания, способность к внутреннему диалогу. Анализируя деятельность педагога-практика, без сомнения, можно утверждать, что его деятельность носит творческий характер.

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» одним из важных требований является систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению, что обеспечивает внедрение методов обучения на основе реальной потребности детей. Это способствует тому, что педагог может работать в рамках прогнозирования [11]. А для этого педагог должен четко осознавать свои возможности и пути самосовершенствования в освоении новых знаний и умений для себя.

Эта способность связана с понятием аутокомпетентности, которая и позволяет педагогу в рамках рефлексии собственных действий корректировать свою профессиональную деятельность. Таким образом, аутокомпетентность является ведущей составляющей в структуре профессиональной компетентности педагога.

Следует отметить особую широту и глубину данного понятия, в основу которого легли категории как отечественной, так и зарубежной педагогики и психологии (становление, формирование, развитие, самосознание, самопознание, самонаблюдение, рефлексия и др.). Учитывая то, что термин *аутокомпетентность* вошел в науку недавно, следует отметить, что аутопсихологическая деятельность рассматривалась еще Б.Г. Ананьевым в области человекознания, предметом которого, по мнению ученого, является развитие внутреннего мира. В некоторых исследованиях мы встречаем термин *аутопсихологическая компетентность*, которая по своему значению имеет сходный смысл.

Аутокомпетентность как способность личности в науке рассматривается как процесс, способствующий формированию адекватного представления о себе как личности и как о профессионале, что влечет за собой качественные изменения в развитии человека как субъекта собственной активности, что способствует достижению высоких личностно-профессиональных результатов (А.А. Деркач, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Глуханюк, Р.Л. Кричевский, Ю.М. Орлова, Э.Ф. Зеер и др.).

Соответственно, без развития смысловой, когнитивной (А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов), поведенческой и эмоциональной сторон личности невозможна успешная реализация в профессии. Соответственно, это допущение означает, что успешный непрерывный профессиональный и личностный рост во многом определяется развитой аутокомпетентностью. Это не только обеспечит успешное решение профессиональных задач, но и даст возможность педагогу наиболее полно раскрыться в профессиональной деятельности, обрести свой индивидуальный профессиональный стиль. Иными словами, развитая аутокомпетентность педагога способствует активизации личностных ресурсов, рефлексии, самосовершенствования, оптимизации и саморегуляции. Развитие данной идеи в научной литературе прослеживается в работах Б.Г. Ананьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, а также у представителей ак-

меологического подхода к изучению развития профессионала (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Э.Ю. Зеер и др.). Обращая внимание на актуальность данных идей в рамках компетентностного подхода, предполагаем, что развитие аутокомпетентности влечет за собой развитие профессиональной, социальной, коммуникативной, а также психологической компетентности, что имеет большое значение в рамках профессии педагога.

В структуре аутокомпетентности педагога некоторые авторы выделяют такие компетенции, как коммуникативный самоконтроль, поведение в конфликте, выраженность эмпатии, субъективный контроль, стремление к сотрудничеству, способность к самоанализу и рефлексии, моделирование и прогнозирование, стратегическое развитие деятельности и акмеологическая поддержка. Это еще раз иллюстрирует важность и необходимость развития аутокомпетентности именно в профессии педагога.

Признавая аутокомпетентность как важную и необходимую в структуре профессиональной компетентности педагога, рассмотрим ее значение также в контексте профессионального становления. Теоретический анализ литературы показал, что процесс профессионального становления педагога является непрерывным, проходящим ряд взаимосвязанных и последовательных стадий, возникающих от момента появления профессиональных намерений до полной реализации личности в профессии. Мы обнаруживаем, что в процессе профессионального становления предполагается целеполагание, планирование, овладение средствами и способами самовоспитания, самоконтроля и коррекции действий и результатов [3]. Немаловажным фактором успешного профессионального становления является «собственная активность личности, самопроектирование» [4]. Привлекая к этому внимание, мы стремимся показать, что, для успешного профессионального становления необходима развитая аутокомпетентность, высокий уровень которой позволит, опираясь на понимание сильных и слабых сторон своей личности, наметить основные точки своего развития, в том числе и на профессиональном пути.

Отмечается, что профессиональная деятельность не только способствует удовлетворению потребностей личности в развитии, раскрытию ее потенциала, достижению определенного статуса, но и в силу специфики дея-

тельности может приводить к различного рода профессиональным деструкциям, профессионально обусловленным акцентуациям, профессиональной усталости, психологическим барьерам, а также утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности [5; 6].

Профессиональные деструкции понимаются как «изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса» [5]. С одной стороны, по мнению авторов, положительное влияние таких деструкций в том, что они усиливают и интенсифицируют развитие качеств, обеспечивающих успешность деятельности, с другой – они могут изменять, подавлять или даже разрушать отдельные компоненты структуры личности. Среди подобного рода профессиональных деструкций авторы выделяют профессиональную деформацию, профессионально обусловленные акцентуации, выученную беспомощность, профессиональную отчужденность и стагнацию.

Важно добавить в контексте обсуждаемой проблемы, что профессиональное становление личности, как и любой многоуровневый процесс, сопровождается глубинными явлениями, например внутриличностными конфликтами, что может стать основой кризисных явлений. В научной литературе мы можем встретить подробное описание этих явлений, а также различия их по разным критериям.

Важно также учесть, что именно кризисы профессионального становления могут быть сенситивными для возникновения профессиональных деструкций. Другими словами, при непродуктивном выходе из кризиса могут возникать такие нарушения профессиональной деятельности, как появление негативной профессиональной позиции, снижение профессиональной активности и пр. Таким образом, не всегда увеличение стажа говорит о повышении профессионализма, как может показаться на первый взгляд. Иногда может наблюдаться обратная тенденция, когда личность в профессии входит в состояние стагнации, попадает во власть стереотипов, останавливается в своем дальнейшем прогрессивном движении вперед. В особенности часто эта тенденция затрагивает педагогов, спецификой профессиональной деятельности которых является передача готового опыта ученикам, активное влияние на становление их личности, взятие ответ-

ственности за их жизнь и здоровье, что усиливает авторитаризм и невосприимчивость к новому опыту. Иными словами, концентрация фокуса внимания на другом зачастую отгораживает педагога от собственной личности и от тех негативных тенденций, которые могут затрагивать его как профессионала.

Соотнесение и анализ вышеприведенных фактов, а также научных источников в рамках данной темы позволяют нам сделать допущение, что повышение уровня аутокомпетентности будет являться неким условием для выявления, коррекции деструктивных профессиональных тенденций. Более того, есть высокая вероятность того, что это даст толчок к поиску новых путей функционирования в педагогической деятельности, овладению психотехнологиями профессионального самосохранения, что будет способствовать конструктивному выходу из профессиональных кризисов, преодолению профессиональных деструкций, а также недопущению развития профессиональных деформаций личности педагога. Это обсуждение подготовило нас к тому, чтобы найти пути к повышению аутокомпетентности в рамках педагогической профессии.

Аутокомпетентность как динамическое образование, которое находится в непрерывном формировании, можно рассматривать в контексте ряда этапов. Это подтверждается в исследованиях А. Бандуры, который разработал пошаговую модель развития: 4 этапа перехода от неосознанной некомпетентности к неосознанной компетентности. В своем исследовании мы позволили себе взять за основу его выкладки и рассмотреть модель развития аутокомпетентности по данному алгоритму. Таким образом, мы выделяем 4 этапа развития аутокомпетентности.

1. Неосознанная аутокомпетентность – это состояние, при котором человек не обладает знаниями о себе, своих возможностях, способностях и даже не задумывается об этом. Более того, человек может выносить суждения о других. Человек не связывает проблемы во взаимоотношениях с собой, присутствует внешний локус контроля. Человек не видит себя со стороны в профессиональной деятельности, в жизни, не видит и не намечает путей развития в профессии и в жизни, не ставит четкой цели, «плывет по течению».

2. Осознанная аутокомпетентность – человек уже осознает свои сильные и слабые стороны, деструктивные взаимоотношения или сложности в профессиональной сфере. На этой

стадии появляется мотивация к обучению развитию в данной сфере.

3. Осознанная аутокомпетентность определяется тогда, когда человек уже много знает о себе как о личности, об особенностях взаимоотношений с людьми, о своей профессиональной роли и дальнейшем пути в ней, но он продолжает учиться и познавать новое. Он весьма эффективен во взаимоотношениях с самим собой, в профессиональной деятельности и в коммуникации.

4. Неосознанная аутокомпетентность – это мастерски выполняемая деятельность, когда человек осуществляет эффективный способ общения с людьми, но при этом уже не задается вопросом, почему он это делает. Действует интуитивно. Для того чтобы человек смог еще и обучать других, его периодически необходимо возвращать на предыдущий этап.

Процесс перехода от одного уровня к другому будет интересно рассматривать как некий процесс развития в понимании собственного я. Как мы теперь увидим, вначале при определенно созданных условиях у человека происходит накопление знаний в отношении себя, своих особенностей, возможностей, ресурсов и способностей. Включаясь в ситуации общения профессионального плана, человек сталкивается с препятствием, о котором, возможно, ранее и не подозревал, – собственным незнанием или неумением.

Чтобы получить некоторое предварительное понимание этой проблемы, можно обнаружить, что переход от неосознанной аутокомпетентности к осознанной аутокомпетентности вызывает неудовлетворенность и разочарование. С одной стороны, подобные чувства могут остановить процесс развития и самосовершенствования, и тогда никогда не будет достигнут уровень неосознанной аутокомпетентности. С другой стороны, ощущение неудовлетворенности имеет также и позитивную сторону, которая является катализатором начала работы над собой, можно сказать, она является самой сильной мотивацией. Здесь важно перейти из позиции нахождения внутри эмоционального переживания в позицию наблюдателя. А в данной позиции ведущим мыслительным актом является анализ, который позволяет рассмотреть свои сильные и слабые стороны и разработать стратегию развития. Пассивная отдача негативным переживаниям ведет к полному отказу расти и развиваться дальше, к эмоциональной закрытости. Преодоление неудовлетворенности способствует ощущению облегчения и уверенности в себе

и своих силах. Объективный анализ своих ошибок и достижений ведет к активному изучению нового. Именно здесь возможен момент путаницы, замешательства. Это позитивный момент, который обнаруживает столкновение новых знаний со старыми концепциями и предшествующим знанием. Далее происходит переоценка собственного существующего опыта. Находясь в процессе обучения, человек испытывает радость от изучаемого и предвкушения успеха. Так, это является предвестником достижения стадии неосознанной аутокомпетентности.

Это же может подтвердить обращение к исследованиям немецкого ученого Марии Байер (M. Bayer), которая рассматривала переход от одной ступени компетентности к другой и описывала, какими состояниями это сопровождается. По аналогии с данными этих исследований, чтобы рассмотреть в этом контексте развитие аутокомпетентности, позволим себе обобщить вышесказанное. При переходе от неосознанной аутокомпетентности к осознанной аутокомпетентности человек испытывает неудовлетворенность. При переходе от осознанной аутокомпетентности к осознанной аутокомпетентности человек испытывает смятение и замешательство. При переходе от осознанной аутокомпетентности к неосознанной аутокомпетентности человек испытывает радость и удовлетворение.

Мы видим возможность создания необходимых условий для развития аутокомпетентности в контексте программы, которая будет реализовываться поэтапно. Каждый этап сопровождается решением определенной задачи. Для этого обратимся к научным трудам А.В. Петровского, который выделяет 4 вида задач. Именно эти задачи, как утверждает автор, решает человек в различных видах познавательной активности, в том числе и в профессиональной деятельности:

- объектно ориентированные, внешне обусловленные;
- субъектно ориентированные (но требования к выполнению деятельности задаются внешне);
- объектно ориентированные субъективно обусловленные;
- субъектно ориентированные внутренне обусловленные.

На наш взгляд, для более глубокого понимания логики нашего исследования есть необходимость остановиться подробнее на данных задачах.

Первый тип задач, решение которых и создает то самое ощущение неудовлетворенности, переводя неосознанную аутокомпетентность в осознанную аутокомпетентность, – объектно ориентированные задачи. Они определяются системой требований, предъявляемых человеку со стороны окружающих его людей и выражающих необходимость в ряде познавательных действий, цель которых – построение адекватного образа внешнего к субъекту объекта. В реальной педагогической практике это связано с мнением родителей, друзей, коллег, выражающих непонимание или критические оценки деятельности педагога, что и является толчком к осознанию педагогом уровня своей аутокомпетентности. Сюда относятся различного рода ситуации (в т.ч. проблемные, как говорят психологи и педагоги), диагностические, а также нестандартные ситуации, где педагогу будут показаны зоны недостаточной компетентности в области самого себя и предложены варианты развития. Мы допускаем, что с решением данного круга задач педагог может столкнуться в самом начале профессиональной деятельности, когда еще нет отработанных алгоритмов. Именно здесь обратим внимание на ту самую неудовлетворенность, о которой говорилось выше, дающую толчок к личностному росту.

Второй тип задач – субъектно ориентированные задачи, но требования к выполнению деятельности задаются извне, преимущественно в сфере общения. Взаимодействуя с другими (с детьми, коллегами, с собой), педагог обнаруживает уже сам для себя те сложные зоны или белые пятна, которые мешают ему как в профессиональной деятельности, так и в межличностном взаимодействии. Осознание в себе некоторых особенностей и затруднений позволяет педагогу не только критически посмотреть на свою личность и деятельность, но и наметить пути преодоления данного вида сложностей. Говоря несколько иначе, здесь педагог может столкнуться с замешательством, которое демонстрирует переход к осознанной аутокомпетентности, когда он уже готов к изменениям не только в окружающем пространстве, но и в себе. Логика подтверждает, что на данном этапе появляется стимул к поиску ответов внутри себя.

Третий тип задач является объектно ориентированным субъективно обусловленным. Это необходимый начальный этап активности личности в познавательной деятельности. Именно здесь происходит переход от осознанной аутокомпетентности, когда педагог

достаточно глубоко себя осознает и умеет осознанно управлять своей личностью, к неосознанной аутокомпетентности, когда этот процесс происходит автоматически. Здесь в условиях заданной извне задачи уже самим субъектом выдвигаются новые цели и задачи, когда он действует над порогом внешне заданных требований (А.М. Матюшкин – «ситуативно-познавательные мотивы», Д.Б. Богоявленская – «интеллектуальная активность», А.Г. Асмолов – «иерархическая, многоуровневая система установок субъекта»). На основе не только обнаружения своих особенностей и затруднений, но и смещения локуса контроля вовнутрь личность начинает брать ответственность за свои проявления и понимать, что это можно менять.

Четвертый тип задач – субъектно ориентированные внутренне обусловленные задачи. Областью поиска решений в таких задачах выступает сам субъект, который эти задачи и ставит (подходы к выделению данного круга задач представлены в работе А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность»). А.Н. Леонтьев называет этот тип задачами на «личностный смысл». Предметом деятельности человека является он сам и условия, вызывающие эту деятельность. Такая деятельность скрыта от стороннего наблюдателя, работа по решению данного вида задач является внутренней. Первоначально данный вид задач может быть нераскрыт и для самой личности. Именно данный «экзистенциальный» тип задач является существенно важным аспектом развития личности. Этот круг задач в психологии мало изучен (А.В. Петровский).

В процессе решения данных задач человек строит или перестраивает образ самого себя, реализуя деятельность самопознания, самоопределения, т.е. некую самоустраемленную деятельность. Психологическое строение субъектно ориентированных задач состоит в следующем: построение адекватного образа своего я, образа себя в ситуации. В отличие от обычных мыслительных задач, задачи данного вида объединяют в себе два вектора, первый из которых характеризует желаемую связь между результатами деятельности и искомым образом самого себя, второй – связь между начальным и формируемым образом самого себя. В решении задач самореализации человек исходит из уже сложившегося представления о себе и своих возможностях. Но в результате возникновения избыточных потенциальных возможностей в деятельности человек постоянно выходит за рамки исходных представле-

ний о себе, осуществляя расширенное воспроизводство образа я.

Следуя параллели с развитием аутокомпетентности, можно сказать, что именно здесь человек начинает чувствовать ту самую радость от поиска и обнаружения собственного я, когда осознанная аутокомпетентность трансформируется в неосознанную аутокомпетентность. Однако это допущение не означает, что есть некий конечный уровень. Личность все время сталкивается с новым и потребностью расти, и это значит, что мы должны принять тот факт, что педагог ищет возможности для все новых и новых сторон развития своей личности.

Предварительные выводы, которые были получены в результате анализа теории, эмпирических данных, показывают, что планомерное решение данных задач в процессе осознания себя в профессиональной деятельности в рамках специально организованной программы позволит педагогу повысить свою аутокомпетентность.

Список литературы

1. Бандура А. В лабиринтах современного управления: стратегическое планирование, маркетинг, обслуживание клиентов, управление персоналом, оплата труда / ред.-сост. Грегори Р. Райтер. М.: Экономика, 1999.
2. Безносков С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности // Психологическое обеспечение социального развития человека / под ред. А.А. Крылова. Л., 1989. Вып. 13.
3. Боликowa Л.Ю., Шурыгина Ю.А. Сущность понятия «профессиональное становление личности» в современном знании // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского. 2011. № 24. С. 573–575.
4. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. М., 1989.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
7. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2002.
8. Митина Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности. М., 2002.
9. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации 26 дек. 2012 г. [Электронный ресурс].

URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.12.2017).

10. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунок, 1992.
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Рос. газ. 2013. 18 дек.
12. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность. М., 2001.

* * *

1. Bandura A. V labirintah sovremennogo upravlenija: strategicheskoe planirovanie, marketing, obsluzhivanie klientov, upravlenie personalom, oplata truda / red.-sost. Gregori R. Rajter. M.: Jekonomika, 1999.
2. Beznosov S.P. Professional'naja deformacija i vospitanie lichnosti // Psihologicheskoe obespechenie social'nogo razvitija cheloveka / pod red. A.A. Krylova. L., 1989. Vyp. 13.
3. Bolikova L.Ju., Shurygina Ju.A. Sushhnost' ponjatija «professional'noe stanovlenie lichnosti» v sovremennom znanii // Izv. Penz. gos. ped. un-ta im. V.G. Belinkogo. 2011. № 24. S. 573–575.
4. Elkanov S.B. Osnovy professional'nogo samovospitanija budushhego uchitelja. M., 1989.
5. Zeer Je.F. Psihologija professij. M.: Akademicheskij projekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2003.
6. Zeer Je.F., Symanjuk Je.Je. Psihologija professional'nyh destrukcij: ucheb. posobie dlja vuzov. M.: Akademicheskij projekt; Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2005.
7. Maralov V.G. Osnovy samopoznanija i samorazvitija: ucheb. posobie dlja stud. sred. ped. ucheb. zaved. M.: Akademija, 2002.
8. Mitina L.M. Psihologija razvitija konkurentnosposobnoj lichnosti. M., 2002.
9. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ: prinjat Gos. Dumoj 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Federacii 26 dek. 2012 g. [Jelektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 23.12.2017).
10. Petrovskij V.A. Psihologija neadaptivnoj aktivnosti. M.: Gorbunok, 1992.
11. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitateľ, uchitel'») // Ros. gaz. 2013. 18 dek.
12. Shnejder L.B. Professional'naja identichnost'. M., 2001.

Autocompetence as the condition of successful professional development of a teacher

The article deals with the autocompetence, which allows teachers to adapt their knowledge and skills in a dynamically developing society, as well as based on modern requirements given in the documents, to detect the tendency to formation of professional destructions and to take the necessary preventive measures to overcome them. The teacher needs training in methods and means that can be applied within the framework of self-development. Systematic solution of tasks in the process of self-awareness in the vocational activities within the framework of a specially organized programme will allow a teacher to increase his / her autocompetence.

Key words: *autocompetence, competences, professional development, professional destructions, crises of professional development.*

(Статья поступила в редакцию 24.01.2018)

Н.С. КОЛЯБИНА
(Волжский)
Т.Н. АСТАФУРОВА
(Волгоград)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВ ИНОЯЗЫЧНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА

Рассматриваются лингводидактические особенности жанров академического письма (аннотация, тезисы, научная статья) и специфика обучения иноязычной научной письменной речи в рамках магистратуры. Представлена номенклатура умений письменной академической речи. Анализируется структура иноязычной аннотации, особое внимание обращено на алгоритм действий студентов при ее написании.

Ключевые слова: *академическое письмо, жанры научного дискурса, структура аннотации, алгоритм действий, номенклатура умений.*

Образование, особенно высшее, рассматривается как главный фактор социально-экономического прогресса нации. Причина такого внимания к образованию заключается в по-

нимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений. Социально-экономические этапы в развитии общества диктовали стратегии развития и содержание образования. Например, переход России к рыночной экономике в конце прошлого века и вовлечение большей части населения в активную предпринимательскую деятельность потребовал изучения проблем делового общения и культуры деловой речи.

В результате активного изучения деловой речи на родном и иностранном языках была создана научно-методическая и лингводидактическая база, на основе которой были разработаны и успешно верифицированы многочисленные учебные пособия и соответствующие курсы по формированию навыков делового общения в ситуациях интра- и интеркультурной коммуникации – деловое письмо, телефонные разговоры, деловые презентации, дискуссии, проведение встреч и переговоров [1; 2; 9–11].

Государственные образовательные стандарты третьего поколения определили в качестве приоритетов научно-исследовательскую деятельность и межкультурную научную коммуникацию, поэтому в программе магистратуры начали активно внедряться элементы и жанры научной коммуникации. Овладение навыками и умениями иноязычной академической письменной речи для современного магистранта актуально, поскольку он должен уметь писать аннотацию к проекту на иностранном языке для международной конференции или конкурса, представлять результаты своей исследовательской деятельности на иностранном языке, вести переписку с зарубежными коллегами. Эти знания и умения, которые развиваются в рамках профессионально ориентированного подхода, предполагают овладение особенностями официально-делового стиля в письменных жанрах, умениями композиционного построения и оформления речевых произведений в письменном формате, которые пересекаются с научной коммуникацией по структурно-прагматическим, композиционным, стилистическим параметрам.

В качестве определенной опоры в формировании навыков академического письма могут выступать достаточно активно формируемые у магистрантов иноязычные презента-