

Выступление на педагогическом совете школы

Психолого-педагогическая компетентность учителя

Понятие профессиональной компетентности педагога

Педагогическая деятельность предъявляет к педагогу высокие требования. Широкий круг профессиональных обязанностей и диапазон действий, к компетентному и творческому выполнению которых педагог должен быть подготовлен, обуславливает особое значение используемых научных понятий.

Некоторые понятия, связанные с характеристикой деятельности педагога, требуют глубокого рассмотрения. Одно из них – профессиональная компетентность педагога, которая описывается весьма неоднозначно и часто подменяется другими терминами.

В теории педагогического образования совокупность профессиональных требований к педагогу (учителю) называется по-разному: «*квалификационная характеристика*», «*профессиограмма личности*», «*профессиональная готовность*», «*профессиональная компетентность*». В общем, характеризуя одну и ту же проблему, эти педагогические категории имеют особые смысловые оттенки и употребляются в разных контекстах. Наиболее близки между собой понятия «*готовность*» и «*компетентность*», но они не тождественны, как не тождественны внутренний потенциал и его реальное воплощение.

Если *готовность* – это некая характеристика потенциального состояния, позволяющего учителю «войти в профессиональное сообщество и развиваться в профессиональном отношении» (Турчанинова Ю.И. *Как помочь учителю стать учителем? // Директор школы. – 1994. – № 2. – С. 24.*), то *компетентность* может выявиться только в конкретной деятельности, воплотившись из внутреннего во внешнее (Лукьянова М.И. *Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с. – С. 9.*).

Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам. Быть компетентным не означает быть образованным или ученым.

Понятие «*компетенция*» применяется для обозначения образовательного результата, выражающегося в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами (Г.К. Селевко). *Компетенция* – это «характеристика места, а не лица», круг чьих-нибудь полномочий, прав, т.е. параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность, т.е. соответствие лица занимаемому месту, способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями.

Компетентность есть мера освоения компетенции, которая определяется способностью решать предписанные «местом» задачи (Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. *Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий*. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – 101 с. – С. 10 – 11.), (Крахмалев А.П. *Формирование общих учебных умений обучающихся как условие освоения компетентностного подхода в обучении*. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 100 с. – С. 11). *Компетентность* – обладание кругом знаний, умений, необходимых для реализации полномочий. Она проявляется только в деятельности и в ней же формируется. Это личностная характеристика. *Уровень компетентности* – это характеристика результата образовательной практики для отдельного человека.

Таким образом, *компетенция* – это то, на что претендуют, или то, что назначается как должное быть достигнутым, *компетентность* – это то, чего достиг из желаемого или вмененного конкретный человек (Крахмалев А.П. *Формирование общих учебных умений обучающихся как условие освоения компетентностного подхода в обучении*. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 100 с. – С. 10 – 11).

В определении сущности понятия «*профессиональная компетентность педагога*» имеет место неоднозначность понимания. Подобные разнообразие и разноплановость обусловлены выбором различных научных подходов (лично-деятельностный, системно-структурный, знаниевый, культурологический и пр.) к определению данного понятия. Тот или иной подход выбирается в зависимости от контекста рассматриваемых и решаемых исследователями научных задач.

А.К. Маркова рассматривает *компетентность* как соотношение объективно необходимых знаний, умений, психологических качеств, которыми обладает учитель, и их влияние на процесс и результат педагогической деятельности (Лукьянова М.И. *Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие*. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с. – С. 10.).

Н.Н. Лобанова характеризует «*профессионально-педагогическую компетентность*» как системные свойства личности и выделяет в ней три компонента: профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный [109]. (Лукьянова М.И. *Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие*. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с. – С. 10.).

Большинство авторов, несмотря на различия используемой терминологии, выделяют в структуре компетентности *три компонента или уровня*: – *теоретический, практический и личностный*.

Если рассматривать сущность понятия «компетентность» в контексте вопросов целеобразования, то для высшего и дополнительного педагогического образования она будет различной.

Компетентность, формируемую у будущего педагога, в рамках системы вузовского образования, можно понимать как владение знаниями, умениями и навыками, развитыми способностями, то есть как готовность специалиста (В.А. Сластенин).

Компетентность, развиваемую системой повышения квалификации, создающей условия для самоактуализации, творческого развития педагогических работников, совершенствования приемов самообразования, творческой деятельности на основе имеющегося профессионального опыта, необходимо рассматривать как овладение новыми знаниями (в зависимости от индивидуальных потребностей). При этом первостепенное значение приобретает феномен «само...» и поэтому речь должна идти о характеристике:

- индивидуального своеобразия педагога, выраженного в неповторимости «педагогического почерка»;
- методической составляющей, направленной на легкость и быстроту овладения новыми востребованными практикой способами деятельности;
- системности, определяющей успешность выполнения профессиональной деятельности.

По мнению Б.М. Теплова, данным признакам полностью отвечает понятие «способности», и поэтому оно может быть взято за основу конструирования определения понятия профессиональной компетентности педагога.

Таким образом, *профессиональная компетентность педагога в рамках системы повышения квалификации* – это способность педагога к эффективному осуществлению профессиональной деятельности (Шмелькова Л.В. Становление ключевых компетенций педагога в условиях модернизации образования // Самоопределение личности. Новые подходы: мат-лы Междунар. Научн.-практ. конф. (г. Курган). – Курган: Изд-во КГПИ, 2004. – 270 с. – С. 143 – 145. С. 143.).

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности с использованием профессиональных знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Понимание профессиональной компетентности включает в себя совокупность трех компонентов – ключевого, базового и специального.

Ключевой компонент необходим для любой профессиональной деятельности.

Базовый компонент определяет специфику конкретной профессиональной деятельности (педагогической, медицинской и пр.).

Специальный компонент отражает специфику конкретного предмета или надпредметной сферы педагогической деятельности.

Совокупность этих компонентов проявляется в умении педагога решать профессиональные и жизненные задачи.

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях (Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – 101 с. – С. 13.). Это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Целью образования в соответствии с компетентностным подходом является формирование *ключевых компетенций* (Крахмалев А.П. *Формирование общих учебных умений обучающихся как условие освоения компетентностного подхода в обучении.* – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 100 с. – С. 13).

Что же представляют собой *ключевые компетентности*?

Сам термин «*ключевые компетенции*» указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. Предполагается, что они носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности.

Традиционно выделяют три вида компетентностей в качестве *ключевых: языковая, социально-правовая и информационно-технологическая компетентности.*

В рамках модернизации содержания общего образования в качестве *ключевых компетентностей* обозначены *многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность, многомерность*, которые требуют значительного интеллектуального развития.

По мнению Б.Ф. Ломова, в качестве *ключевых* можно рассматривать *коммуникативные, информационные и регулятивные компетентности* педагога, которые имеют двойную направленность – на

обучающихся и на самого педагога (*Шмелькова Л.В. Становление ключевых компетенций педагога в условиях модернизации образования // Самоопределение личности. Новые подходы: мат-лы Междунар. Научн.-практ. конф. (г. Курган). – Курган: Изд-во КГПИ, 2004. – 270 с. – С. 143 – 145. – С. 143.*)

Как отмечает В.Н. Дружинин, как базовые ключевые компетентности педагога можно рассматривать понятия «*интеллектуально-педагогическая компетентность*» и «*проективно-технологическая*».

Интеллектуально-педагогическая компетентность – способность педагога к выполнению мыслительных операций, предметом которых являются педагогические объекты (понятия, явления и процессы). Интеллектуально-педагогическая компетентность как интегральная характеристика, предполагает владение необходимыми мыслительными операциями, а также требует достаточного уровня интеллекта.

Проективно-технологическая компетентность – способность технологично проектировать педагогические объекты (системы, процессы, маршруты). Проективно-технологическая компетентность выражается в применении мыслительных операций, имеющихся знаний для проектирования педагогических объектов в соответствии с принципом системности и технологичности, а также возможности реализовать проект на практике в соответствии со своей собственной методической системой, которая предполагает регуляцию и саморегуляцию взаимоотношений субъектов, установление педагогически целесообразных взаимоотношений, приобретение и преобразование знаний, а также выработку способов инновационной деятельности. (Шмелькова, с. 144)

Совет Европы определил *пять групп ключевых компетенций*, которым он придает особое значение и которыми школы должны были бы «вооружить» молодежь:

1. *Политические и социальные компетенции*, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в развитии демократических институтов.
2. *Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе*. Чтобы препятствовать возникновению расизма или ксенофобии., распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружить» молодежь межкультурными компетенциями, такими как понимание различий, уважение друг друга, способность сосуществовать с людьми других культур, языков и религий.

3. *Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением*, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К этой же группе относится владение несколькими языками, принимающее всевозрастающее значение.
4. *Компетенции, связанные с возникновением общества информации*. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.
5. *Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь* как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни (Шишов С.Е., Кальней В.А. *Мониторинг качества образования в школе*. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 105 с. – С. 19), (Крахмалев А.П. *Формирование общих учебных умений обучающихся как условие освоения компетентного подхода в обучении*. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 100 с. – С. 13 – 14.).

А.В. Хуторской [13] в качестве ключевых называет образовательные компетенции. Под *образовательной компетенцией* он понимает совокупность смысловых ориентации, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности.

В предлагаемую им классификацию образовательных компетенций входят:

- *ценностно-смысловая компетенция*. Компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир;
- *общекультурная компетенция*. Обладание познаниями и опытом деятельности в вопросах культуры, духовно-нравственных основах жизни человека, семейных, общественных явлений, роли науки и религии в жизни; освоение учеником научной картины мира;
- *учебно-познавательная компетенция*. Охватывает сферу самостоятельной познавательной деятельности, опирающейся на комплекс общеучебных умений, рефлексии, творчество, проблемность в обучении и др.;
- *информационная компетенция*. Полагает на основе информационных технологий поиск и переработку информации, ее сохранение и передачу;
- *коммуникативная компетенция*. Владение способами общения и коммуникации, учет многообразия точек зрения, представление и презентация себя, результатов творческой деятельности и др.;

- *социально-трудовая компетенция*. Обладание минимально необходимым количеством норм отношений в гражданско-общественной социально-трудовой сфере;
- *компетенция личностного самосовершенствования*. Направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития. Она полагает способности к самовыражению, самоутверждению, самореализации.

Сущность психолого-педагогической компетентности (ППК) учителя

В ходе профессиональной деятельности учитель средствами своего труда в той или иной степени содействует психическому развитию ученика. При этом главным его инструментом становится взаимодействие с ребенком. Поэтому основой профессионализма учителя следует считать именно *психолого-педагогическую компетентность (ППК)*.

Как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре профессиональной компетентности, ППК проявляется в *способности (точнее – обособленности) «особым образом и в особых условиях взаимодействовать с другими людьми»* (Турчанинова Ю.И. *Как помочь учителю стать учителем? // Директор школы. – 1994. – № 2. – С. 24.*). Понятием ППК обозначаются возможности человека, занимающегося педагогической деятельностью. Это комплексный термин, и он не сводится ни к педагогическим способностям, ни к осведомленности учителя в сфере педагогики и психологии, ни к ансамблю личностных черт и т.п.

1. С позиции М.И. Лукьяновой, под *ППК* понимается совокупность определенных качеств (свойств) личности, которые «обуславливаются высоким уровнем ее психолого-педагогической подготовленности» (Н.В. Кухарев) и обеспечивают «высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности» (Н.Н. Тарасевич) (*Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с. – С. 11.*).

В качестве основных компонентов в структуре ППК можно выделить три блока.

2. *Психолого-педагогическая грамотность* – знания, которые принято называть общепрофессиональными.
3. *Психолого-педагогические умения* – способность учителя использовать свои знания в педагогической деятельности, в организации взаимодействия.
4. *Профессионально значимые личностные качества* – неотделимые от процесса педагогической деятельности и неизбежно вырастающие из самого ее характера. (В сущности, любые личностные качества учителя

отражаются в его профессии, оказывает влияние на школьников и обеспечивают своеобразие внешней реализации знаний и умений.)

5. Выделенные структурные компоненты позволяют назвать *основной критерий ППК учителя* – направленность на ученика как ведущую ценность своего труда и потребность в самопознании и самоизменении, поиске способов совершенствования своей деятельности в соответствии с изменением личности учеников (*Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с. – С. 11.*).

К умениям, благодаря которым учитель создает и поддерживает контакт с воспитанниками, относятся:

- умение использовать социально-психологические механизмы операциональных средств профессионального общения, т.е. способов, с помощью которых учитель реализует сам процесс общения, достигая тех или иных целей педагогической деятельности. Их выбор надо уметь соотнести с личностными качествами – своими и учащихся;
- умение учителя самостоятельно решать педагогические проблемы с точки зрения того, насколько такое решение способствует личностному развитию ученика. Одновременно является *основным критерием сформированности профессионально-деятельностного компонента ППК*.

Уровень овладения профессией и личностные качества – разнопорядковые понятия, однако определенные личностные качества педагога служат важнейшей предпосылкой подъема к совершенному овладению профессией. ППК представляет собой интегративную характеристику уровня профессиональной подготовленности учителя, основанную на фундаментальных психолого-педагогических знаниях и выработанных коммуникативных умениях, проявляющихся в единстве с личностными качествами.

Педагогический процесс – это всегда организация взаимодействия с учениками в разных видах учебно-воспитательной работы. Успешность педагогической деятельности определяется характером и содержанием отношений, возникающих в ходе этого взаимодействия.

Условием установления взаимодействия служит коммуникативная деятельность педагога, т.е. организация поведения и занятий учащихся через различные виды общения. Иными словами, *обучение и воспитание по своей сути – коммуникативный процесс*.

В переводе с латинского «*коммуникация*» означает «делаю общим», «связываю», «общаюсь», придаю смысл данному взаимодействию.

Следовательно, коммуникативные способности педагога будут проявляться в

его умения всякое свое действие по отношению к учащимся, коллегам, родителям организовать как социальное взаимодействие, несущее в себе личностный интерес, педагогический смысл и значимость.

Под *коммуникативной компетентностью* понимается сложная личностная характеристика, включающая коммуникативные способности и умения, психологические знания, свойства личности (характера, темперамента), психические состояния и проявляющаяся в общении с людьми» (Бабушкин Г.Д. *Коммуникативная компетентность в управленческой деятельности // Экспериментально-прикладная психология.* – Омск, 1994. – № 1. – С. 8.).

Коммуникативно-компетентное поведения – это «такое поведение, которое повышает (или не снижает) возможности для последующих коммуникаций каждого из партнеров по общению (друг с другом, другими или собой) в качестве свободной личности» (Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. *Навыки конструктивного взаимодействия с подростками: Книга для чтения участникам тренинговой группы.* – М., 1992. – С. 10.).

Любое педагогическое действие предполагает контакт и ведущую роль учителя в процессе общения. Для конструктивности контакта ему нужны не только знания и учет индивидуальных особенностей учащихся и своих собственных, но и владение методами построения оптимальных стратегий педагогического воздействия (влияния).

Профессионально значимые качества личности педагога

Профессия педагога относится к тому виду деятельности, который в принципе не может быть стереотипизирован. Поэтому если речь идет о повышении ППК учителя, то в первую очередь надо развивать в нем *профессионально значимые личностные качества*, без которых никакой профессионал не сформируется, несмотря на любые знания и опыт. На ППК следует смотреть как на синтез высокого профессионализма и внутренних свойств (качеств) педагога.

М.И. Лукьянова к таким качествам относит: рефлексивность, гибкость и эмпатийность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность.

1. *Рефлексивность.* Осознание, критический анализ и определение путей конструктивного совершенствования работы осуществляется с помощью *педагогической рефлексии*. По степени значимости это социально-психологическое качество личности следует поставить на первое место.

Рефлексия – это принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное

рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека» (*Философский энциклопедический словарь*. М., 1983. – С. 579).

Педагогическая рефлексия – применение всех этих характеристик к педагогической деятельности. Именно она помогает учителю вырваться из рамок самой профессии, посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней и суждение, определяет отношение учителя к самому себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Рефлексивность связана со стремлением педагога к анализу, обобщению, осмыслению опыта своей работы, к оценке ее с позиций социальной значимости. Такая установка учителя на постоянную обратную связь, умение видеть и оценивать полученную информацию с позиции ученика, оценку результативности и целесообразности педагогических воздействий, способов решения педагогических задач и социально-психологических ситуаций является важнейшим условием развития профессионализма педагога.

При недостаточном уровне рефлексии учитель склонен навязывать ученику свой способ мышления и действия. Помощь ученику в затруднительной ситуации мало чем отличается от его собственных действий при решении подобной задачи. Учитель часто не осознает того, что почти навязывает ученикам свой способ мышления, поведения. Как правило, это не дает эффективного результата, затрудняет и замедляет развитие ребенка. Чрезмерная ориентация педагога «на себя», на свой «взрослый» способ мышления отражает неумение объективно оценивать и анализировать свой стиль взаимодействия. Потому одним из важнейших условий развития ППК учителя можно назвать совершенствование его рефлексивной позиции, а именно способности ставить себя в позицию ученика видеть и оценивать трудности его глазами, прогнозировать необходимые и значимые для него формы помощи.

Рефлексивность взаимнообразно влияет на внутренние стимулы развития потребности учителя в самообразовании, самосовершенствовании и тесно связана с высоким уровнем творчества в профессиональной сфере, с осознанием своих способностей и оценкой эффективности своей деятельности не только «для себя», но и «для других».

Важность рефлексивности заключается в том, что она способствует развитию двух других личностных качеств, тесно с ней взаимосвязанных – *гибкости и эмпатичности*. В своем единстве они и обеспечивают активный поиск новых методов взаимодействия, их наличие является исходным условием начала

формирования проблемно-исследовательского подхода учителя к собственной профессиональной деятельности.

2. Гибкость.

Это качество является одним из профессионально значимых в силу следующих обстоятельств.

А. Творческий, исследовательский характер внутренне присущ педагогической деятельности. Характер труда педагога приводит его к осознанию необходимости проявлять креативность, изменяться вместе с сегодняшним миром и ситуациями педагогического взаимодействия. Динамизм личности педагога объясняется необходимостью быстрой адаптации к особенностям разных ученических групп, а также необходимостью варьирования средств, форм, приемов коммуникации в зависимости от возраста школьников, их индивидуальных характеристик и уровня их образованности.

Деятельность педагога направлена на постоянное решение бесчисленных учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах. Решение любых педагогических задач – процесс личностно ориентированный, предполагающий отказ от готовых рецептов, шаблонов. Поэтому *повышение психолого-педагогической компетентности зависит* не от усвоения учителями неких нормативных образцов, эталонов, а *от расширения возможного спектра поведения*. Будучи инициатором решения педагогических задач, учитель должен уметь рассматривать разные варианты воздействия на конкретного ребенка или группу учащихся, поскольку подход к любой проблеме может быть различным.

Б. Осмысление новых подходов и появление новых приоритетных направлений в теории и практике образовательных систем приводит к необходимости изменения педагогических ориентиров, перестройки профессиональных ценностей. Личность рассматривается как главная цель, объект и субъект развития, как приоритет воспитания. Но постоянно изменяющаяся социальная ситуация развития требует именно творческой личности, которая, активизируя свой потенциал, была бы способна адекватно реагировать на эти изменения. Понимание творчества как готовности к инновационным процессам, к новым типам отношений, к выражению себя в любых проблемных ситуациях адекватно пониманию такой динамичной характеристики личности, как гибкость. Если *способность педагога к творчеству* служит гарантией его индивидуальности, неповторимости, нестандартности, то *гибкость* как личностное качество – это способность «быть постоянно изменяющимся в изменяющемся мире» (тем более в ситуациях педагогического взаимодействия), умение психологическими средствами адекватно выразить свою индивидуальность.

В. Способность к творчеству тесно связана с таким свойством личности, как гибкость. В рамках рассмотрения профессионально значимых качеств личности учителя важны не столько философский и психологический аспекты понятия «творчество», сколько педагогический. *Творчество педагога – это средство развития способности к творчеству у школьников.* Каждый учащийся имеет не востребованные творческие ресурсы, и задача учителя – помочь им раскрыться. Гибкость педагога становится в ситуации педагогического взаимодействия необходимым условием развития потенциальных личностных возможностей учащихся, увеличения степени их деятельностной активности и расширения областей приложения способностей. Творчество как процесс создания нового, благодаря гибкости личности, становится способом ее существования.

Г. Восприятие педагогом содержательных аспектов общения в системе «учитель – ученик» во многом опосредуется системой психологических критериев, лежащих в основе оценки личностных особенностей учащихся. *Чем больше дифференцирована и структурирована эта система, чем многомернее модель личности ученика, тем адекватнее оценка учителем личностных качеств ребенка, тем выше у него уровень эмпатии по отношению к учащимся, тем точнее он предвидит поведение ребят в разных ситуациях, превосхищает результат педагогического воздействия*

Таким образом, гибкость как умение взглянуть на ситуацию и поведение человека с разных точек зрения существенно влияет на развитие эмпатичности, рефлексивности, общительности, способности к сотрудничеству.

3. *Эмпатичность* – «постижение эмоционального состояния, проникновение (вчувствование) в переживания другого человека» (*Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – С. 463.*). Как особые формы эмпатии выделяют: *сопереживание* – переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек через отождествление с ним; *сочувствие* – переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого.

В контексте межличностного взаимодействия и восприятия речь идет о способности учителя эмоционально откликнуться на проблемы окружающих, в частности учеников. Это умение поставить себя на место ребенка, взглянуть на вещи, события с его точки зрения. Проявление педагогом эмпатичности означает, что линия поведения ученика понимается и принимается в расчет, а собственная стратегия поведения строится по-другому, более гибко.

Связь эмпатии с рефлексией и гибкостью усиливает необходимость причисления ее к разряду профессионально значимых качеств. Эмпатичность влияет на формирование типичных для личности отношений с людьми, выработку привычных для педагога способов поведения в различных педагогических ситуациях.

4. *Общительность*. Общение в профессии учителя играет роль не только процесса коммуникации и взаимодействия, но и средства достижения педагогических целей. *Общительность* как способность легко входить в контакты, усиливать и поддерживать их следует считать *доминирующим профессионально значимым личностным качеством учителя*.

Учителей с высоким уровнем потребности в общении отличает стремление к поддержанию контактов с детьми, склонность проявлять участие к детским проблемам. Его общительность направляется в русло решения педагогических задач, и общение становится целью деятельности.

5. *Способность к сотрудничеству*. Это личностное качество возникает на основе искреннего интереса к партнеру, к его деятельности, на базе желания работать вместе.

Способность к сотрудничеству предполагает способности и умения:

- формулировать свою точку зрения, *слушать и слышать другого*, выяснять точки зрения своих партнеров, разрешать разногласия с помощью аргументации, не переводить логические противоречия в плоскость личных отношений, *поощрять активность окружающих и своевременно проявлять инициативу*;
- оказывать другим эмоциональную и содержательную поддержку, первоначально понять, кто в этом особо нуждается;
- предоставлять людям возможность утвердиться, попробовать силы в разных видах деятельности;
- вставать на позиции партнеров и координировать разные точки зрения, осуществляя обмен мнениями;
- выбирать диалогичный, а не монологичный вариант общения;
- органически сочетать «ролевые» и «межличностные» позиции, деловые и человеческие отношения.

В единстве своих характеристик способность к сотрудничеству предполагает открытость педагога любому содержанию и готовность к любым формам взаимодействия.

6. *Эмоциональная привлекательность*. Речь не идет об абсолютизации внешнего облика, хотя он оказывает влияние на общение: может либо отталкивать, либо привлекать окружающих. Внешность

воспринимается в комплексе и целостности всех ее признаков, в том числе и поведения учителя.

Учитель, как и все люди, подает себя через вербальные и невербальные средства общения. Окружающие обращают внимание не только на то, что он говорит, но и на внешнее выражение его чувств в мимике. Всем манерам эмоционально привлекательного педагога, как правило, присуща одна общая черта – соблюдение педагогического такта, включающего в себя повышенную чуткость к окружающим и умение найти такую форму общения с другим человеком, которая позволила бы ему сохранить личное достоинство.

Успешность и конструктивность взаимодействия также базируются на психологических особенностях вступающего в общение педагога, включает их в себя, хотя и не сводится к ним. Особая система типичных эмоционально-чувственных, рациональных и волевых реакций поведения придает неповторимость и индивидуальность каждому учителю. Поэтому, когда эмоциональная привлекательность называется в числе профессионально значимых качеств, учитывается целостность восприятия людьми друг друга.

Диагностика ППК учителя

Выявление и изучение профессиональных трудностей в деятельности учителя невозможны без разработки и совершенствования научно-методического инструментария, без привлечения обоснованных статистических данных, необходимых и для комплексного исследования профессионально-личностных характеристик. Диагностика профессиональных затруднений создает возможность постепенного, осознанного перехода учителя к личностно-ориентированному взаимодействию с учащимися. Сам факт проведения диагностики является одним из способов формирования мотива повышения профессиональной компетентности.

Для диагностики ППК учителя может быть использована *методика изучения коммуникативной компетентности учителя*, предложенная М.И. Лукьяновой – *методика групповой оценки коммуникативной компетентности (ГОКК)*. Ее использование позволяет:

- дать учителю некоторые ориентиры для профессионально грамотного поведения при решении педагогических задач, обратить его внимание на собственный стиль работы;
- выявить качества, необходимые педагогу-профессионалу для того, чтобы его труд был максимально эффективным;
- помочь учителю осознать свои профессиональные возможности, личностные качества, сориентировать его на поиск собственных

резервов и компетентное владение собой как инструментом педагогической деятельности.

Данная методика – это комплекс, включающий в себя основные коммуникативные функции (влияния, организации, передачи информации), успешная реализация которых обеспечивает достижение педагогических целей. Обобщенным показателем компетентности в ней служат демонстрируемые учителем в различных ситуациях способы поведения, которые, как известно, интегрируют в себе и психолого-педагогические знания, и соответствующие умения, и личностные качества. Она позволяет судить о том, как то или иное личностное качество проявляется в деятельности, в общении с учащимися, как компетентность влияет на успех взаимодействия педагога в условиях образовательного процесса.

Возможности методики ГОКК, на наш взгляд, заключаются в следующем:

- получение разнообразной информации об уровне профессиональной деятельности педагогов, их коммуникативной компетентности и развитости ПЗЛК;
- определение уровня ППК учителей конкретного образовательного учреждения и составление индивидуальной и групповой программ ее повышения;
- организация индивидуальной и групповой работы психолога с педагогическим коллективом по развитию ППК;
- оказание помощи учителю в осознании своих личностно-профессиональных проблем, развитие потребности в самосовершенствовании.

Программа развития ППК учителя

В работе по развитию ППК учителя выделяются четыре аспекта [21]: (*Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с. – С. 76.*)

- *системно-результативный*, характеризующий качественный эффект системы деятельности школьного психолога по развитию ППК учителя и отражающийся в критериях результативности и целесообразности предлагаемой деятельности;
- *системно-компонентный*, описывающий элементы системы деятельности школьного психолога по развитию ППК учителя;
- *системно-структурный*, отражающий связь и взаимодействие компонентов системы деятельности школьного психолога по развитию ППК учителя;
- *системно-функциональный*, раскрывающий содержательные и методические вопросы функционирования системы деятельности школьного психолога по развитию ППК учителя.

Задача школьного психолога, ориентированного на взаимодействие с учителем и развитие его ППК, заключается в создании условий для приобретения педагогом принципиально нового образовательного опыта, пересмотра профессионального мировоззрения, формирования нового поведения, развития профессионально значимых личностных качеств.

Сущность программы развития ППК учителя заключается в создании образовательной среды, насыщенной современными психолого-педагогическими идеями, представлениями и организованной таким образом, чтобы содействовать появлению нового опыта педагогического взаимодействия, отличного от его традиционных форм (Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с. – С. 77 – 78.).

Для программы развития ППК учителя характерными являются следующие особенности.

Первая характерная особенность заключается в ее личностно ориентированной направленности.

ППК как готовность к осуществлению профессиональной педагогической деятельности на высоком уровне включает в себя два содержательно-методических блока. *Первый («Я»-блок)* предполагает знания педагога «о другом» (т.е. о воспитуемом), относительно «другого» и применительно к «другому» (например, индивидуальные и возрастные особенности, поведенческие характеристики и др.), а также владение педагогом умениями по отношению к «другому» (например, обучить чему-либо, убедить в чем-то и т.д.). *Второй («Другой»-блок)* включает знания «о себе» (например, изменить интонацию голоса, сделать речь более выразительной, преодолеть собственное раздражение и др.).

Связующим звеном между «Я»- и «Другой»-блоками служат личностные качества педагога (в том числе и профессионально значимые). Эти качества потому и личностные, что имеют внешнюю направленность, позволяют человеку реализоваться в другом (по В.А. Петровскому – теория персонализации).

Таким образом, многоаспектная программа работы психолога по развитию ППК в первую очередь предполагает постановку следующих проблем.

1. Расширение совокупности знаний, умений и навыков учителя по вопросам общей, возрастной, педагогической, социальной и дифференциальной психологии.
2. Работа над созданием адекватного образа «Я-учитель» как одного из основных параметров профессионального самосознания, необходимого

- для формирования индивидуальных программ личностного развития, собственного стиля педагогической деятельности и развития ПЗЛК.
3. Формирование умений и навыков по самоуправлению, развитие способности осуществлять внутренний контроль в эмоционально значимых ситуациях и организовывать «этическую защиту» собственной личности [217].
 4. Овладение навыками самодиагностики уровня профессионального развития своей личности и ее профессиональных установок, а также умение определять свое эмоционально-ценностное отношение к профессии.
 5. Осознание значимости и ценности педагогических воздействий, выбор средств и методов персонализации.
 6. Овладение навыками коммуникативной культуры, обеспечивающими самопрезентацию учителя в педагогической деятельности и благоприятную психологическую атмосферу как для всестороннего развития учащихся, так и для собственного личностного роста.
 7. Овладение психопедагогической техникой, предполагающей следующие умения [80]:
 - управлять своим психофизическим состоянием и настроением;
 - использовать себя в качестве инструмента педагогической деятельности (жесты, мимика, пластика, речь);
 - вступать во взаимодействие с разными людьми, общаться с ними;
 - использовать предметы и технические средства в профессиональной работе.

Вторая особенность – использование *лично-развивающего подхода*, что позволяет конкретизировать лично ориентированную направленность программы.

Третья особенность – связь программы с практикой школьной жизни (т.е. педагогическая направленность всех ее составляющих).

Четвертая характерная особенность программы – сочетание традиционных форм работы с учителями и активных методов их обучения.

В качестве основных *организационно-методических методов реализации программы развития ППК* используются:

1. *Традиционный сообщающий метод* (в том числе объяснительно-иллюстративный). Они обязательно должны содержать живой экспериментальный материал, облегчающий понимание закономерностей обучения и воспитания, их соотношение с психическим развитием, а также обучающий педагогов использованию методов исследования личности ребенка на практике.

2. *Проблемный метод*, позволяющий повысить уровень мотивации деятельности самого педагога. Здесь следует использовать анализ педагогических вопросов из практики учителя, решение психологических задач.
3. *Активные (практические) методы обучения* (тренинги, обучающие игры, апробирование психодиагностических методик), используемые для формулирования конкретных приемов работы, овладения психотехникой.
4. Наилучший эффект дает комплексное использование различных методов, разнообразие и оригинальность применяемых методик. (Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с. С 78 – 81.).

Реализации программы развития ППК включает в себя следующие этапы.

1. *Диагностический этап* – выявление уровня компетентности и степени выраженности профессионально значимых качеств личности для каждого учителя и коллектива в целом.
2. *Этап дифференцированно-группового образования (повышение психолого-педагогической грамотности)* – проведение диагностического практикума и психолого-педагогического семинара.
3. *Этап индивидуального образования и саморазвития* (параллелен предыдущему) включает в себя консультации с психологом, самостоятельную работу учителей с рекомендованной литературой и частично занятия диагностического практикума.
4. *Этап работы в тренинговой группе*, на котором развиваются навыки общения и взаимодействия, а участники нацеливаются на установление межличностных отношений и проявление ПЗЛК.
5. *Этап условного подведения итогов и заключительной (относительно) диагностики* включает в себя повторное использование тестов и методики групповой оценки компетентности, что позволяет выявить динамику развития ПЗЛК, влияние работы психолога на адекватность самооценки учителя, повышение психолого-педагогической грамотности и личностный рост.

Используемая литература:

5. Крахмалев А.П. Формирование общих учебных умений обучающихся как условие освоения компетентностного подхода в обучении. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 100 с.
6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.

7. Шмелькова Л.В. Становление ключевых компетенций педагога в условиях модернизации образования // Самоопределение личности. Новые подходы: мат-лы Междунар. Научн.-практ. конф. (г. Курган). – Курган: Изд-во КГПИ, 2004. – 270 с. – С. 143 – 145.

Дополнительная литература:

1. Афанасьев В.Г. О системном подходе к воспитанию (школьников) // Советская педагогика. – 1991. – № 2. (21)
2. Ключевые компетентности и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. (13)
3. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Под ред. Ю.М. Забродина. – М., 1994. (80)
4. Лобанова Н.Н. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки специалистов как условие совершенствования их образования // Профессионально-педагогическая компетентность преподавателей системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов: Проблемы, поиски, опыт – СПб., 1992. (109).
5. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.:Российское педагогическое агенство, 1998. – 105 с. (47)
6. Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. – М., 1993. (217)