

«Профессионально-педагогическая компетентность современного педагога»

Профессионально значимые качества педагогов рассматривались учеными на протяжении длительного времени и определяли содержание профессиональной компетентности, выявляя педагогические, психологические, социальные условия ее становления.

Несмотря на различия в терминологии, авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности трех компонентов (уровней): теоретического, практического, личностного. С теоретической точки зрения, разными авторами (В.А. Сластениным, Н.М. Борытко, О.А. Соломенниковой и др.) даны определения педагогической компетентности, представлена структура, составлена классификация компетентностей.

И.Д. Лаптева подразделяет компетентность на ключевую, базовую, и специальную. Ключевые компетентности связываются с успешностью личности в быстроменяющемся современном мире, базовые определяют специфику некоторой предметной или надпредметной области.

Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога, поэтому и выражает его теоретическую и практическую готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Актуальность данной темы очевидна: Человек, вставший за учительский стол, ответственен за все, все знает и умеет. Именно ответственностью за судьбу каждого ученика, подрастающего поколения, общества и государства характеризуется учительская должность. Какими будут результаты труда педагогов на сегодня – таким будет наше общество завтра. Трудно представить себе другую деятельность, от которого так много зависит в судьбе каждого человека и всего народа.

Задачи проекта:

- рассмотреть сущность определения «педагогической профессиональной компетентности»;
- определить основы профессиональной компетентности педагога.

Учитель должен иметь все качества идеального, современного, компетентного и профессионального педагога. А идеальный педагог – это образец профессионала, носитель гражданских, производственных и личностных функций, сформированных на наивысшем уровне. Поэтому одним из важных профессиональных качеств педагога

является профессиональная компетентность. Через это педагог реализуется как работник, выполняющий свои обязанности в системе производственных отношений.

Модернизация системы образования в России выдвигает вопросы формирования профессиональной компетентности педагога на одно из ведущих мест. Профессиональная компетентность является условием эффективности организации воспитательно-образовательного процесса.

Система профессионального педагогического образования, прежде всего, направлена на обеспечение цели общего образования и призвана подготовить учителя, у которого сформированы и развиты ключевые компетенции в сфере решения задач общеобразовательной школы, что, в свою очередь, позволяет обеспечивать развитие личности ученика. Сегодня возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным исследовательским подходом к разрешению конкретных педагогических проблем, необходимость формирования личности, умеющей жить в условиях неопределенности, личности творческой, ответственной, устойчивой к стрессам, способной предпринимать конструктивные и компетентные действия в различных видах жизнедеятельности. Поэтому у педагогов учебных заведений должны быть уже сформированы основные компетенции для их успешной педагогической деятельности. А формирование этих компетенций будет успешным, если сам педагог будет работать над своим саморазвитием, знать суть и содержание профессиональной компетентности педагога.

1. Сущность понятия «профессиональная компетентность»

В 2003 году Россия подписала Болонскую декларацию в ходе Берлинской конференции. Вскоре была создана концепция модернизации российского образования, в которой в качестве одного из оснований обновления образования значится компетентностный подход. Компетентностный подход стал результатом новых требований, предъявляемых к качеству образования.

В отечественном образовании компетентностный подход в настоящее время проходит адаптацию к российской образовательной системе. Поэтому в данное время нет определенной общепринятой трактовки понятий «компетентность» и «компетенция». Термин «компетенция» широко используется в настоящее время везде, где говорят или пишут о воспитании и обучении. Однако он не всегда был привычным в системе обучения. Чтобы обозначить то, что намеревались дать учащимся и студентам, чаще всего прибегали (и все еще прибегают) к понятиям знаний, ценностей или, в более отдаленную эпоху, к понятиям веры и убеждений.

Теперь, следует рассмотреть существующие определения данного термина в справочной литературе и работах ведущих исследователей компетентностного подхода в образовании.

Например, в словаре С.И. Ожегова «компетенция» определяется как: 1.Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. 2.Круг чьих-нибудь полномочий, прав¹.

А по словарю Д.Н. Ушакова ... «компетенция» это: 1.Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2.Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право).

А.И.Турчинов понимает под компетентностью степень выраженности, проявленности присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенции конкретной должности.

А.В.Хуторской пишет: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к

¹ Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – Российская АН.; Российский фонд культуры; - 3-е изд., стереотипное испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995.- 928 с. - с.282

ней и предмету деятельности»². Следовательно, обладать компетентностью значит иметь определенные знания, определенную характеристику, быть осведомленным в чем-либо; обладать компетенцией – значит обладать определенными возможностями в какой-либо сфере.

В документе «Стратегия модернизации российского образования» отмечается, что понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает обучение (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.

С.Е. Шишов, В.А. Кальней отмечают, что понятие компетенции относится к области умений, а не знаний. Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетенция не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, быть компетентным – не означает быть ученым или образованным. Предполагается, что настройка человеческого поведения на бесконечное разнообразие жизненных ситуаций связана с общей способностью «мобилизовать в определенной ситуации приобретенные знания и опыт» в личной биографии, вписывающийся в общую историю³.

Кроме того, по их мнению, нужно различать компетенцию и умение. Умение – это действие (doing) специфической ситуации. Это проявление компетентности или способности (a capability), более общей подготовленности к действию или возможность совершать действие в специфической ситуации. Однако только умения поддаются наблюдению; компетенция – это характеристики, которые можно извлечь из наблюдений за действиями, за умениями.

Компетенция (от лат. competentio от competo добиваюсь, соответствую, подхожу) — это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников). А вот К. Ангеловски выделяет структуру профессиональной компетентности учителя через педагогические умения. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы:

²Хуторской, А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В.Хуторской.- М., 2002.- с. 86.

³ Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с., прил.- с.254.

1. Умения “переводить” содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирования на этой основе развитие коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.
2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный выбор форм, методов и средств его организации.
3. Умения выделить и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психических, организационных, и др.); активизации личности школьника, развитие его деятельности; и др.
4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиняющих задач.⁴

Одно из важнейших качеств, которое характеризует компетентность - **инициатива**. Это внутреннее пробуждение к новым формам деятельности, руководящая роль, в каком либо действии. Инициатива представляет собой разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом. Инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общественных норм.

Таким образом, умения представляются как компетенция в действии. **Компетенция это то, что порождает умение, действие. Итак, компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы.**

Стоит рассмотреть понятие «компетенция» во взаимосвязи с понятием «квалификация». Быстрые изменения многих профессиональных задач, связанных, в частности, с введением новых технологий, требуют новых квалификаций. Умения, обычно характеризующие выполнение какой-либо профессии, уже недоступны. Нужно еще уметь

⁴ Ангеловски К. Учителя и инновации книга для учителя [Текст] / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991,-159с. – с.63

предвидеть трудности, принимать решения, сотрудничать и координировать свою деятельность. *Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации*

полученные знания и опыт. А.В.Хуторской поясняет, что под компетенцией следует понимать нормативные требования к профессиональной подготовке учителя, а под компетентностью – уже сложившиеся, состоявшиеся его качества. Структура компетентности определяется видами его профессиональной деятельности.

Компетентность человека связана с его деятельностью, а, следовательно, и с профессией. *Для успешного выполнения профессиональной деятельности ее субъекту необходимо обладать совокупностью психофизиологических, психологических и личностных характеристик, которые определяются как профессионализм.*

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным.

Понятие профессиональной компетентности педагога, поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм.

Профессиональной деятельностью педагога как разновидностью его трудовой деятельности является педагогическая деятельность. Термин «педагогический» раскрывает принадлежность индивида к педагогической профессии, которая обслуживает педагогическую деятельность. Таким образом, термины «профессиональная деятельность педагога» и «педагогическая деятельность» несут на себе одну и ту же смысловую нагрузку. Исходя из этого термины «профессиональная компетентность» и «педагогическая компетентность» могут употребляться в качестве синонимов. Профессиональная компетентность - ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности.

В.Г. Суходольский отмечает, что профессиональная компетентность педагога это – «способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическим знаниями, профессиональными умениями и навыками».

Значит, компетентность – это сплав теоретической и практической готовности человека к педагогической деятельности. А профессиональная компетентность – это есть профессионализм и педагогическое мастерство учителя.

Таким образом, изучение различных мнений, представленных исследователями природы компетентности, таких как А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, В.А. Кальней, В.Г. Суходольский, по определению сущности понятия «профессиональная компетентность» дает возможность представить ее как интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность педагога эффективно выполнять профессиональную деятельность и включают профессионализм и педагогическое мастерство учителя.

Еще одним немаловажным составляющим компонентом компетентности является **сотрудничество**. Это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир, коллективным анализом хода и результатов деятельности.

В настоящее время в науке нет единого подхода к определению понятия - «педагогическая профессиональная компетентность». **Педагогическая компетентность - системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога.**

Доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога является личность педагога, в структуре которой выделяют: мотивацию личности (направленность личности и ее виды), свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности, интегральные характеристики личности (педагогические самосознание, индивидуальный стиль, креативность - как творческий потенциал).

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания - необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылками интеллектуальных и практических умений и навыков.

Одно из важнейших качеств, которое характеризует компетентность – **инициатива**. Это внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль, в каком – либо действии. Инициатива представляет собой разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом. Инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общественных норм.

Таким образом, **компетентность** – это мера соответствия **знаний, умений и опыта лиц определенного социально – профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.** Следовательно, на сегодняшний день любому специалисту необходимо обладать определенным набором компетенции (я как педагог иностранного языка рассматривала компетенции преподавателя иностранного языка), и звучат они следующим образом:

1. политические и социальные компетенции;
2. компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе;
3. компетенции, определяющие владение устным и письменным общением;
4. компетенции, связанные с возникновением общества информации;
5. компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь.

Также в современных источниках выделяют: коммуникативную, учебно–познавательную, информационную, социальную, индивидуальную, личностную компетентности. В современных условиях необходимо формировать не только компетентную, но и конкурентоспособную личность.

2. Основы профессиональной компетентности педагога

Если посмотреть на программу профессионального потенциала педагога с практической точки зрения, то здесь на первый план выдвигается интегральное качество – учительское мастерство. Мастерство по Ю.П. Азарову – это «высокое и постоянно совершенствуемое искусство и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей. Педагог мастер своего дела – это специалист высокой культуры, глубоко знающий свой предмет, хорошо знакомый с соответствующими отраслями науки или искусства, практически разбирающийся в вопросах общей и особенно детской психологии, в совершенстве владеющий методикой обучения и воспитания».⁵

Педагогическое мастерство, по мнению А.С.Макаренко, - это знание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение. Нередко педагогическое мастерство сводят к умениям педагогической техники, в то время как это – лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства. По А.С.Макаренко, овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится *источником профессионального мастерства*. Таким источником является только *педагогическая деятельность, осмысленная и проанализированная*.

В педагогической теории исторически сложились два подхода к пониманию учительского мастерства. Первый связан с пониманием методов педагогического труда, второй базируется на утверждении, что личности педагога, а не методу принадлежит ведущая роль в воспитании. **Мастерство учителя – это и есть компетентность.**

Главную роль в развитии компетентности педагога играют его профессионально-педагогические способности. Развитие способностей непосредственно связано с педагогическими умениями и навыками, которыми должен владеть каждый компетентный преподаватель.

По мнению Станкина М.И., с позиции основных операционных функций педагога профессиональной школы можно выделить следующие группы профессионально-педагогических способностей:

- экспрессивные способности – умение преподавателя образно и ярко выражать мысли с помощью слова и невербальных средств;

⁵ Азаров Д.П. Мастерство воспитателя. – М., 1971. – С. 164.

- дидактические способности – умение преподнести материал так, чтобы он стал доступным и был прочно усвоен, иными словами, умение эффективно строить учебно-воспитательный процесс;
- авторитарные способности – умение быстро завоевать уважение, а в дальнейшем высокий авторитет, в волевом влиянии на воспитанников;
- научно-педагогические способности – умение участвовать в научно-исследовательской работе педагогического характера, постоянное стремление к новому, желание трудиться творчески, экспериментировать, систематически изучать литературу и опыт коллег;
- перцептивные способности – это умение воспринять внутренний мир учащегося, почувствовать его психическое состояние в каждый отдельный момент, выявить его отношение к занятиям, к преподавателю;
- коммуникативные способности – это умение легко вступать в контакты с другими людьми, прежде всего с учащимися, и в дальнейшем поддерживать с ними правильные отношения;
- личностные умения преподавателя проявляются, прежде всего, в педагогическом такте;
- организаторские способности – умение четко, без потерь времени подготовить и провести любое занятие, классный час, вечер отдыха, родительское собрание, экскурсию в музей, туристический поход и т.п.;
- мажорные способности – это оптимизм и юмор педагога, помогающие активизировать учебный процесс, любой вид работы и отдыха, предупредить или безболезненно ликвидировать сложный конфликт, снять напряжение;
- прогностические способности – это умение быстро и точно распознавать предметы, явления, анализировать их и успешно оперировать отраженными образами;
- конструктивные способности, или педагогическое воображение – это умение проектировать будущее воспитанников, тщательнее планировать работу, предвидеть результаты своего труда, обнаруживать задатки обучаемых и строить работу по их развитию, подводя каждого к его потенциальной вершине.

Стремясь постичь секреты профессиональной компетентности, педагог главным образом совершенствует методы обучения и воспитания учащихся. Именно с помощью методов и приемов учитель включает своих воспитанников в различные виды учебной работы (в первую очередь творческой) и тем самым формирует у них определенные знания, умения, навыки, отношения, поведение.

Кухарев И.В. считает, что совершенствование подготовки учителя в наши дни направлено на то, чтобы обеспечить ему возможность строить учебно-воспитательный процесс на основе глубокого знания внутренней жизни школьника, точного учета характера

действий, которые учитель адресует своим воспитанникам. Глубокое знание ученика, учет тех изменений, которые с ним происходят под влиянием воспитательной работы, - вот что необходимо современному и компетентному учителю для сознательного управления учебно-воспитательным процессом, чтобы обеспечить высокий уровень развития учащихся школы.⁶

Важным в содержании профессиональной компетентности является также организация методического обеспечения педагогической деятельности самим учителем. Морева Н.А. отмечает что, в процессе каждодневной деятельности перед преподавателем постоянно встает вопрос «Как учить?», поэтому он задумывается об обновлении и улучшении учебно-методического обеспечения реального учебного процесса. Его наработки постепенно обретают форму авторской технологии, основу которой составляет обобщенный индивидуальный опыт педагога. Причем отбирается только, то, что целесообразно дополняет, расширяет, обогащает методический инструментарий деятельности преподавателя и приносит ощутимый результат.⁷ Успешность работы учителя в значительной (а нередко в определяющей) степени обуславливается так же и его личностью, характером, взаимоотношениями с учащимися.

Компетентные педагоги постоянно обращают внимание на реакцию, которую вызывают их действия у учащихся, нащупывают их возможности, а поэтому систематически корректируют свою работу. Под воздействием таких учителей ученик испытывает радость познания в учении, чувствует, что он может учиться лучше или еще лучше. У таких педагогов методы обучения и воспитания учащихся становятся как бы средством реализации запрограммированных качеств в личности самого педагога, проводником моральных ценностей от педагога к учащимся. Воспитатель может дать своему воспитаннику только то, что имеет сам. Поэтому профессиональная компетентность педагога правомерно рассматривать как совокупность определенных качеств личности учителя, которые обуславливаются высоким уровнем его психолого-педагогической подготовленности, способностью оптимально решать педагогические задачи (обучения, воспитания и развития ребенка). А для этого у компетентного педагога, по мнению Романовой Е.С., должны быть следующие личностные качества, интересы и склонности: склонность к работе с детьми; умение заинтересовать своим замыслом,

⁶ Кухарев И.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159. – (Мастерство учителя; идеи, советы, предложения). – 159 с.

⁷ Морева, Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Морева. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский дом «Академия», 2008. – 432 с.

повести за собой; высокая степень личной ответственности; самоконтроль и уравновешенность; терпимость, безоценочное отношение к людям; интерес и уважение к другому человеку; стремление к познанию, саморазвитию; оригинальность, находчивость, разносторонность; тактичность; целеустремленность; артистизм; требовательность к себе и другим.⁸

Все вышесказанное говорит о том, что профессиональная компетентность педагога охватывает широкий круг вопросов решения профессиональных и личностных задач, способствующих развитию личности учащихся. Это возлагает на педагога большую ответственность за обучение и воспитание подрастающего поколения, будущего члена общества, умеющего решать различные профессиональные и социальные ситуации в своей жизнедеятельности. Таким образом, педагог – это не только человек, который передает знания, учит разным навыкам и умениям, но и учитель, который учит жить. Поэтому, на наш взгляд, прав А.С.Смирнов, который пишет: «Человек, обеспечивающий образование, - не математик, не историк, и даже не учитель, а методолог, социотехник, коммуникатор». Как пишет В.Е. Степанова, методолог - умеющий организовать и соорганизовать деятельность субъектов, социотехник - умеющий развивать и расширять связи, коммуникатор - умеющий строить отношения на основе диалога, в целом специалист «умеющий адекватно употреблять самого себя в условиях постоянно меняющейся деятельности. Это специалист, развивающий новые формы Мышления и Деятельности⁹».

Исходя из данного содержания профессиональной компетентности, можно предположить, что профессиональная компетентность должна иметь четкую структуру, определяющую ее содержание.

Но в данное время нет определенной структуры профессиональной компетентности. Различные авторы – исследователи профессиональной компетентности предлагают разные варианты.

Заключение

⁸ Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиографы / Е.С.Романова. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. – 464 с.: ил.

⁹ Степанова, В.Е. В пространстве Мышления и Деятельности (Саморазвитие педагогического коллектива) / В.Е.Степанова. – Якутск: Изд-во ИПКРО, 2007. – 164 с.

Можно подвести следующие выводы:

1. Определена сущность понятия «профессиональная компетентность педагога». Изучение различных мнений, представленных исследователями природы компетентности, таких как А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, В.А. Кальней, В.Г. Суходольский, по определению сущности понятия «профессиональная компетентность» дает возможность представить ее как интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность педагога эффективно выполнять профессиональную деятельность и включают профессионализм и педагогическое мастерство учителя.

2. Рассмотрено содержание или основы профессиональной компетентности педагога, которое, если обобщить мнения различных авторов, включает:

1). Педагогическое мастерство - знание особенностей педагогического процесса, умение его построить и привести в движение (А.С. Макаренко) и профессионализм, которые включают в себя профессионально - педагогические способности, методы обучения и воспитания учащихся, глубокое знание ученика, учет тех изменений, которые с ним происходят под влиянием воспитательной работы, организация методического обеспечения педагогической деятельности самим учителем.

2). Личностные качества, интересы и склонности педагога.

Профессиональная компетентность должна иметь четкую структуру, определяющую ее содержание. Но в данное время нет определенной структуры профессиональной компетентности, различные авторы предлагают разные варианты.

Отсутствие единой концепции, дающей четкое представление о компетентностном подходе, о формировании профессиональной компетентности педагога, связано с тем, что, во-первых, самому термину «компетенция» сложно дать однозначного количества определений специалистов, компетентных в данном вопросе. Существующие пробелы в теоретической части, в свою очередь, порождают сложности при переходе в практическую область: возникают проблемы соответствия учебников новым требованиям, переквалификации работников образовательной системы. И, наконец, нет единого мнения исследователей по отношению к определению структуры профессиональной компетентности. Думаю, что все педагоги сегодня, любящие свою работу постоянно работают над повышением своего профессионализма, компетентности. Диалектика жизни такова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Азаров Д.П. Мастерство воспитателя. – М., 1971. – С. 164.
2. Ангеловски К. Учителя и инновации книга для учителя [Текст] / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991,-159с.
3. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под ред. В.И.Байденко. М., 2006. – 210 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А.Зимняя. - М., 2004. – 381 с.
5. Кухарев И.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 159. – (Мастерство учителя; идеи, советы, предложения). – 159 с.
6. Макаренко, А.С. Пед. соч.: в 8 т. Т. 4 / А..С.Макаренко. – М., 1985. –236 с.
7. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А.Морева. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский дом «Академия», 2008. – 432 с.
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. – Российская АН.; Российский фонд культуры; - 3-е изд., стереотипное испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995.- 928 с.
9. Подласый, И.П. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.
10. Пряжникова, Е.Ю. Профориентация: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю.Пряжникова, Н.С.Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 496 с.
11. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиографы / Е.С.Романова. – 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. – 464 с.: ил.
12. Станкин, М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения / М.И. Станкин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998.-368 с.
13. Степанова, В.Е. В пространстве Мышления и Деятельности (Саморазвитие педагогического коллектива) / В.Е.Степанова. – Якутск: Изд-во ИПКРО, 2007. – 164 с.
14. Хуторской, А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В.Хуторской.- М., 2002.
15. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с., прил.
16. www.Bibliofond.ru

Н.Н.Лобанова в структуре профессиональной компетентности выделяет профессионально-содержательный, профессионально-деятельностный и профессионально-личностный компоненты.

Профессионально-содержательный или базовый компонент предполагает наличие у педагога теоретических знаний, что обеспечивает осознанность при определении педагогом содержания его профессиональной деятельности.

Профессионально - деятельностный или практический компонент включает профессиональные знания и умения, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные.

Профессионально-личностный компонент включает профессионально-личностные качества, определяющие позицию и направленность педагога как личности, индивида и субъекта деятельности.

По мнению, Подласого И.П., существует несколько типов профессиональной компетентности. Это:

1. Специальная компетентность. Педагог владеет профессиональной компетентностью на высоком уровне и занимается саморазвитием, а также у него развита коммуникабельность.
2. Социальная компетентность. Педагог владеет совместной профессиональной деятельностью, сотрудничает с окружающими и ответственен за результаты своего труда.
3. Личностная компетентность. Педагог владеет способами личностного самовыражения и саморазвития. Это интересная яркая личность.
4. Методическая компетентность. Педагог знает методы и приемы обучения, имеет интуицию выбора метода.
5. Психолого-педагогическая компетентность. Педагог знает психику детей, умеет определять индивидуальные качества каждого ученика¹⁰

В.И. Байденко отмечает, что компетенции и навыки разбиты на три категории: инструментальные, межличностные и системные. Следующая квалификация была принята в качестве рабочей .

Инструментальные компетенции: компетенции, имеющие инструментальную функцию. Они включают:

- когнитивные способности: понимать и использовать идеи и мысли;
- методологические способности обращаться с окружением: организация времени и стратегии учебы, принятие решений или решение проблем;
- технологические навыки: использование технических устройств, навыки управления информацией и работы с компьютером;
- лингвистические навыки: устная или письменная коммуникация, знание второго языка.

Межличностные компетенции – индивидуальные способности, такие, как способность выражать свои чувства, способность к критике и самокритике.

¹⁰ Подласый, И.П. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.: ил.

Социальные навыки: межличностные навыки или работа в команде, приверженность общественным или этическим ценностям. Эти навыки способствуют процессам взаимодействия и сотрудничества.

Системные (профессиональные) компетенции; навыки и способности, относящиеся к системам в целом. Они предполагают комбинацию понимания, восприимчивости и знания, которая позволяет индивиду видеть части целого в их связи и единстве. Эти способности включают умение планировать изменения, чтобы улучшить существующие системы и разработать новые. В качестве базы для системных компетенций требуется приобретение инструментальных и межличностных компетенций.

В «Стратегии модернизации российского образования» в качестве ключевых компетентностей предлагается:

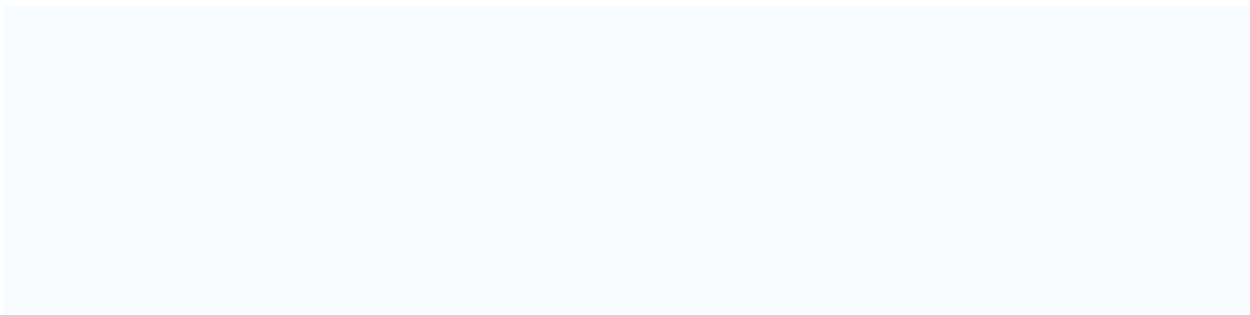
- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, обладать навыками самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

И.А.Зимняя выделяет десять основных компетенций, объединив их в три группы.

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм ЗОЖ, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность в выборе образа жизни;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни, культуры (живопись, литература, искусство, музыка); науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

- компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение, приращение накопленных знаний;
- компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание символов государства (герб, флаг, гимн) и гордость за них;
- Компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии: смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.



Профессиональная компетентность и культура педагога

Профессиональная компетентность и культура педагога

Профессиональная компетентность и культура педагога

Педагогическая профессия, как уже отмечалось, является одновременно

преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и характеризует его профессионализм (Л.И. Мищенко).

Содержание профессиональной компетентности педагога той или иной специальности определяется квалификационной характеристикой. Она представляет собой нормативную модель компетентности педагога, отображая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Квалификационная характеристика - это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта.

Содержание педагогического образования как целое может быть рассмотрено поэтому как единство знаний и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к педагогической действительности.

Взаимосвязь этих компонентов не противоречит их линейности, когда предшествующие элементы могут до определенного предела существовать отдельно от последующих, но последующие невозможны без предшествующих.

Условно отделяя профессиональную компетентность от других личностных образований, мы имеем в виду, что усвоение знания (накопление информационного фонда) — не самоцель, а необходимое условие для выработки "знаний в действии", т.е. умений и навыков — главного критерия профессиональной готовности.

В общем виде психолого-педагогические знания определены учебными программами. Отражая единство содержательной и операциональной структур педагогической деятельности, психолого-педагогическая подготовка будущего педагога предполагает достаточно широкие знания методологических основ

педагогике; закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания и обучения; законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества.

Поэтому психолого-педагогическая подготовка будущего педагога в первом своем приближении моделирует и реализует методологию, теорию и технологию педагогической деятельности, вкладывает основы гуманистически ориентированного мышления педагога.

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания -необходимое, но далеко не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются Предпосылкой педагогических умений и навыков.

Педагогические умения — это совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях. Такое понимание сущности педагогических умений имеет прямой выход в практику подготовки педагога. Во-первых, оно определяет ведущую роль теоретических знаний в становлении практической готовности будущих педагогов, а также единство теоретической и практической подготовки будущего педагога. Во-вторых, нацеливает на формирование в единстве умения педагогически мыслить и педагогически действовать, проявляющихся соответственно как система идеальных и система предметных действий. В-третьих, подчеркивает многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Представленное понимание сущности педагогических умений позволяет

понять их внутреннюю структуру, т.е. взаимообусловленную связь действий (компонентов умений) как относительно самостоятельных частных умений. Это, в свою очередь, открывает возможности как для объединения множества педагогических умений по разным основаниям, так и для условного их разложения в практических полях. Например, умение "провести беседу" может быть разложено на частные умения: определить тему, наиболее адекватно отражающую интересы и потребности учащихся и в то же время учитывающую ведущие воспитательные задачи, стоящие перед классом; отобрать содержание, выбрать формы, методы и средства воспитания с учетом возраста воспитанников и конкретных условий; составить план (план-конспект) и т.д. Точно так же можно разложить умение "составить план" и др.

К настоящему времени в педагогической деонтологии сложилось несколько подходов к классификации педагогических умений. Их можно свести в три большие группы: по педагогическим функциям (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, О.А. Абдуллина и др.); по постановке и решению разного класса педагогических задач (И.Т. Огородников, Л.Ф. Спирин и др.); по этапам управления педагогическим процессом (В.А. Сластенин, Л.И. Мищенко и др.).

Однако чаще исследователи идут по пути механического противопоставления умений знаниям и конкретным воспитательным задачам, руководствуясь такой формулой, как "умение — знание в действии". В результате и в теории, и на практике оказываются независимыми, рядоположенными довольно большие группы умений (например, по осуществлению эстетического, нравственного, физического воспитания) Такой подход возможен, но нерационален.

Вот почему в педагогике все более утверждается мысль о целесообразности разграничения наиболее общих, так называемых интегральных или "сквозных" умений, которые являются неотъемлемым компонентом

деятельности педагога любой специальности при организации любого вида деятельности детей, и частных умений. Дело в том, что стремление обойти общие умения всегда остается безуспешным, а перечень частных умений доходит до нескольких десятков и даже сотен.

Ограниченное соединение различных подходов к обоснованию состава педагогических умений диктует логику построения модели профессиональной компетентности педагога от наиболее общих к частным умениям. Такими наиболее общими умениями являются умения педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанные с умениями подвергать факты и явления теоретическому анализу.

Объединяет эти умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение умений до уровня теоретического анализа - одна из важнейших задач подготовки педагогов к творческой деятельности.

Опыт показывает, что система целесообразно подобранных упражнений по анализу педагогических фактов и явлений, направленных на выработку умений педагогически мыслить и действовать, неизбежно приводит к выработке главного, "универсального" умения, обеспечивающего успех в педагогической деятельности умения решать педагогические задачи. Они имеют место при реализации учителем всех социально и профессионально обусловленных функций.

Вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде "мыслить — действовать — мыслить" и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. В результате модель профессиональной компетентности учителя может быть представлена как единство его

теоретической и практической готовности. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы.

1. Умения ставить педагогические задачи, связанные с "переводом" содержания объективного процесса социализации в конкретные задачи обучения и воспитания: изучение личности и коллектива с целью определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями, отражению педагогических воздействий и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.
2. Умения программировать способы педагогических взаимодействий позволяют построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных и развивающих задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации.
3. Умения выполнять педагогические действия предполагают выделение и установление взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания и обучения, приведение их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.) осуществления образовательного процесса; развитие деятельности школьника, превращающей его из объекта в субъект педагогического процесса; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы с окружающей средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий.
4. Умения изучать процесс и результаты решения педагогической задачи требуют учета и оценки итогов педагогической деятельности: самоанализ и

анализ хода педагогического процесса и действий педагога; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач.

В каком соотношении находятся профессиональная компетентность и педагогическое мастерство учителя? В свое время исчерпывающий ответ на этот вопрос дал А. С. Макаренко. Отвергая утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями, задатками, он показал его обусловленность уровнем профессиональной компетентности.

Педагогическое мастерство, основанное на умениях, на квалификации, по его мнению - это знание педагогического процесса, умение его построить, привести в движение. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как это лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства.

По глубокому убеждению А.С. Макаренко, овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. "Мастерство -это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть известным мастером педагог... И каждый из молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, — зависит от собственного напора".

Мастерство формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только труд, осмысленный с точки зрения его сущности, целен и технологии деятельности. Педагогическое мастерство — это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности педагога.

Н.В. Кузьмина (1989) предлагает выделять три уровня деятельности учителя:

- мастерства нет, но тем не менее какие-то компоненты в деятельности учителя и его личности обуславливают возможность ее осуществления;
- про такого учителя говорят: "хороший учитель", "почти мастер", но по каким-то признакам его не считают мастером;
- учителя характеризуют как мастера своего дела.

Учителя-мастера выгодно отличаются от не мастеров прежде всего характером конструктивной деятельности. Так, при разработке урока по конкретной теме мастера имеют в виду всю систему знания ученика и тот результат, который они хотя) получить через несколько лет.

Многие педагоги наибольшие трудности испытывают в организаторской и коммуникативной деятельности, но эти трудности как бы запрограммированы неумением предвидеть и предотвратить системой мер возможные затруднения; незнанием, с помощью каких действия можно подойти к конечному результату, какой должна быть последовательность этих действий. Конечная цель у учителя -"не мастера" обычно теряется в суматохе повседневности, поэтому проектирование осуществляется с ближайшим прицелом.

Исследованиями установлены характерные отличия в знаниях учителей первой и третьей группы. "Знание предмета" и мастера, и не мастера выдвигают на первое место. Но если не мастера далее называют "знание методики преподавания", то учителя-мастера — "знание психологии детей".

Именно в качественных и структурных отличиях в знаниях разных учителей, по утверждению Н.В. Кузьминой, отмечается нетождественность опытности (стажа работы) и мастерства. "Знание психологии детей" опытных учителей тоже не является ведущим в структуре знаний. Таким образом, коренным отличием структур знаний учителей-мастеров являются знание психологии детей и умелое применение методики благодаря этому знанию.

Знание психологии детей становится ведущим в структуре знаний тех учителей, которые чутко воспринимают реакцию учащихся на объяснение и на каждое действие. В свою очередь, знание психологии детей проявляется в самом педагогическом действии учителя. Не случайно В.А. Сухомлинский писал: "Не забывайте, что почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. 'Это - желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащаете эту почву, без нее нет школы'".

Итак, профессиональная компетентность педагога, выступая условием становления и развития его педагогического мастерства, составляет содержание педагогической культуры. Это понятие в последние годы все шире используется и разрабатывается педагогами, занимающимися исследованием проблем педагогической деонтологии (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др.). Однако профессионализм педагога, его педагогическая культура еще не гарантируют успеха в осуществлении педагогической деятельности. В ее "живом" реальном процессе профессиональное выступает в единстве с общекультурными и социально-нравственными проявлениями личности педагога. Наши исследования показали, что такое единство есть выражение гуманитарной культуры педагога, характеризующей цельность его облика.

Изучение биографий выдающихся педагогов (Я. А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого. А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.) показывает, что именно их гуманитарная культура, проявляющаяся в широкой образованности, интеллигентности и высоком чувстве долга и ответственности служила основой зарождения гуманистических идей, прорывающих замкнутый круг привычных педагогических представлений и поднимающих теорию педагогики на новый уровень развития. Наивысшие

результаты в педагогической деятельности поэтому связаны, как это ни парадоксально, с преодолением профессиональной ограниченности, способностью рассматривать узко-профессиональные вопросы с самых широких философско-методологических и социально-культурных позиций.

В этой связи возникает необходимость рассмотреть понятие "гуманитарная культура педагога". Не вдаваясь в дефинитивные споры по поводу феномена культуры, отметим, что в философской литературе одни авторы включают в сферу культуры саму деятельность, а другие - ее технологическую основу, т.е. совокупность средств и механизмов, благодаря которым мотивируется человеческая деятельность. . Несмотря на различие в подходах к рассмотрению категории "культура", общим для них является понимание культуры как целостного явления, центральное звено которого — человек как субъект культурного развития. Не все созданное человеком представляет собой культуру. Понятие "культура" в самом широком смысле выражает качественную характеристику того, насколько конкретные люди сумели возвыситься над своей естественной биологической природой, развив свою вторую - социальную - природу. Культурой является потому лишь то из произведенного человеком, что направлено на саморазвитие и самосовершенствование.

Соответственно, культура специалиста - это его способность к развитию и совершенствованию своих творческих возможностей в решении нестандартных задач при осуществлении Двоих профессиональных ролей. Культура, как отмечает В.М. Розин, — это также и сознательная, целеустремленная творческая активность индивидов и сообщества: стремление поддержать традиции, улучшить и упорядочить жизнь, осуществить какие-либо изменения, противостоять разрушительным, антигуманным тенденциям и т.д.

Следует отметить, что сегодня появился новый интегральный социальный

феномен, который В.С. Библер (1991) называет "социумом культуры".

Культура из маргинального явления общественной жизни все более сдвигается в эпицентр современного бытия, где одновременно существуют ценности восточной и западной культуры, античные, средневековые, возрожденческие, просвещенческие и т.д. Культурные спектры имеют смысл по отношению друг к другу в диалоге нашего реального сегодняшнего сознания. Это проблема не только мышления, но и действительного бытия каждого современного человека. Человек ближайшего будущего будет поставлен веред необходимостью выбора своего социума культуры, в котором он и станет осуществлять свое духовное самоопределение.

В выборе такого социума и духовного самоопределения как раз и играет важную роль гуманитарная культура. Она характеризует, во-первых, внутренне богатство личности, уровень развития ее духовных потребностей и способностей, а во-вторых, уровень интенсивности их проявления в созидательной практической деятельности. По самой глубокой своей сущности гуманитарная культура выражает гуманистические ценностные ориентации личности. Другими словами, гуманитарная культура — это прежде всего гармония культуры знания, культуры чувств, общения и творческого действия. Будущий век представляется Д.С. Лихачеву как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй и воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил.

Гуманитарная культура педагога - оптимальная совокупность общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических ориентации и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности. Именно наличие такой культуры позволяет ему изучать и диагностировать уровень развития

учащихся, понимать их, вводить в мир духовной культуры, организовывать духовно насыщенную деятельность, формировать социально-ценностные ориентации.

В процессе наших исследований была установлена тесная корреляция (соответствие) между эрудицией студентов педвуза в вопросах искусства (музыки, живописи, литературы) и уровнем развития их профессиональной компетентности. "Эрудиты" проводят глубокий психологический анализ педагогических ситуаций, пытаются определить причины поступков учеников и действий педагога. Высокий уровень профессионализма педагога, его педагогической культуры, следовательно, не возможен без освоения фонда культурной информации.

Специфика педагогического образования поэтому в том и состоит, что оно должно быть направлено прежде всего на широкую общекультурную подготовку. Последняя предполагает введение целого ряда человековедческих дисциплин в контексте общечеловеческой культуры и углубленное изучение в этом контексте конкретной области знания, соответствующей их профессиональной специализации. Таким образом будущий педагог будет погружен в контекст общечеловеческой культуры, различных языков, видов искусства, способов деятельности во всем их своеобразии.

Теоретическая готовность к педагогической деятельности

Теоретическая готовность педагога в структуре его профессиональной компетентности нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний, как уже отмечалось, не самоцель. Знания, лежащие в структуре опыта педагога мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому неизвестным достоянием. Вот почему необходимо обращение к формам проявления

теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь, проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить или, по другому, в конструктивных и гностических умениях, которые относятся к группе внутренних (идеальных) умений.

Конструктивная и гностическая деятельность могут быть осуществлены при наличии у педагога аналитических, прогностических и проективных умений.

Гностическая деятельность требует также рефлексивных умений.

Аналитические умения. Сформированность аналитических умений - один из критериев профессиональной компетентности педагога. С их помощью извлекаются знания из практики. Они лежат в основе обобщенного умения педагогически мыслить, которое при решении педагогической задачи складывается из следующих частных умений:

- расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);
- осмысливать каждое педагогическое явление во взаимосвязи со всеми компонентами педагогического процесса;
- находить в психолого-педагогической теории идеи, выводы закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления;
- правильно диагностировать педагогическое явление;
- вычленять основную педагогическую задачу (проблему) и определять способы ее оптимального решения.

При этом творческий педагог осуществляет теоретический анализ педагогических фактов и явлений, который включает в себя: вычленение факта или явления и его обособление от других; установление состава элементов данного факта или явления, раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов; демонстрация связи данного элемента с другими элементами;

проникновение в процесс развития целостного явления; определение места данного явления в образовательном процессе.

Под педагогическим фактом понимается тот или иной тип педагогического взаимодействия, а под педагогическим явлением - результат этого взаимодействия.

Прогностические умения. Управление социальными процессами, каким является и образовательный, всегда предполагает ориентацию на четко представленный в сознании субъекта управления конечный результат (предвосхищенная цель). Основу для целеполагания и последующего перебора вариантов возможных путей решения педагогической задачи дает анализ педагогической ситуации. Поэтому успех целеполагания зависит не только от результатов аналитической деятельности. Во многом он предопределяется способностью к антиципации, т.е. к предвидению появления результата действий еще до того, как они будут реально осуществлены. Наличие этой профессионально значимой способности всегда отличало творческих педагогов.

Прогнозирование деятельности педагога как процесс получения опережающей информации о результатах действий строится на основе знания сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся. Это позволяет предвидеть, что учащимися может быть неправильно понято, какой смысл они могут вложить в те или иные педагогические действия; какие могут быть ошибки при восприятии материала в связи с имеющимися у школьников житейскими представлениями и, напротив, какой их опыт будет способствовать более глубокому проникновению в сущность изучаемого. Педагогическое прогнозирование предполагает также видение тех качеств учащихся и особенностей коллектива, которые могут быть сформированы за тот или иной промежуток времени. Без прогностических умений не обойтись

и в том случае, если педагог обращается к проблеме выдвижения близких, средних и далеких перспектив развития коллектива и личности. Здесь проявляется взаимосвязь процессов прогнозирования и целеполагания.

Состав прогностических умений можно представить следующим образом: выдвижение педагогических целей и задач; отбор способов достижения педагогических целей; предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений; определение этапов (или стадий) педагогического процесса; распределение времени; планировать совместно с учащимися жизнедеятельности.

В зависимости от направленности педагогической задачи прогностические умения можно объединить в три группы:

- умения прогнозировать развитие коллектива; динамику его структуры, развитие системы взаимоотношений, изменение положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т.п.;

- умения прогнозировать развитие личности: ее качеств. Чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т.п.;

- умения прогнозировать ход педагогического процесса:

Образовательные, воспитательные и развивающие возможности учебного материала; затруднения учащихся в учении и других видах деятельности; результаты применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т.п.

Умения педагогического прогнозирования требуют от педагога овладения такими методами интеллектуальной деятельности, как моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполирование и др.

Проективные умения. Триада "анализ — прогноз — проект" предполагает

выделение и специальной группы умений, проявляющихся в материализации результатов педагогического прогнозирования в конкретных планах обучения и воспитания. Разработка проекта педагогической деятельности означает прежде всего перевод на педагогический язык целей обучения и воспитания, их максимальную конкретизацию и обоснование способов их поэтапной реализации. Следующим шагом является определение содержания и видов деятельности, осуществление которых обеспечит развитие прогнозируемых качеств и состояний учащихся. При этом важно предусмотреть сочетание различных видов деятельности и проведение специальных мероприятий в соответствии с поставленными задачами.

Планы обучения и воспитания как проекты деятельности педагога могут быть перспективными и оперативными. К последним относятся планы уроков и воспитательных мероприятий. Логика разработки проекта педагогической деятельности диктует и соответствующий состав проективных умений:

- переводить цели и содержание образования в конкретные педагогические задачи;
- учитывать при определении педагогических задач и отборе содержания деятельности учащихся их потребности и интересы, возможности материальной базы, свой опыт и личностно-деловые качества;
- определять комплекс доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа педагогического процесса;
- отбирать виды деятельности, адекватные поставленным задачам и планировать систему совместных творческих дел;
- планировать индивидуальную работу с учащимися с целью преодоления имеющихся недостатков и развития их способностей, творческих сил и дарований;

- отбирать содержание, выбирать формы, методы и средства педагогического процесса в их оптимальном сочетании;
- планировать систему приемов стимулирования активности школьников и сдерживания негативных проявлений в их поведении;
- планировать способы создания личностно развивающей среды и поддержания связей с родителями и общественностью.

Понятно, что оперативное планирование требует от педагога владения целым рядом конкретных узко методических умений, приводящих к материализации проекта проведения беседы, урока или экскурсии в плане, плане-конспекте или конспекте в зависимости от опыта педагога.

Рефлексивные умения. Они имеют место при осуществлении педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Ее обычно связывают лишь, с завершающим этапом решения педагогической задачи, понимая как своеобразную процедуру по подведению итогов педагогической деятельности.

Между тем следует выделить такие виды контроля, как контроль на основе соотнесения полученных результатов с заданными образцами; контроль на основе предполагаемых результатов действий, выполненных лишь в умственном плане; контроль на основе анализа готовых результатов фактически выполненных действий. Все они в равной мере имеют место в педагогической деятельности, хотя и рассредоточены по этапам решения педагогической задачи. Бесспорно, особого внимания заслуживает контроль на основе анализа уже полученных результатов и, в первую очередь, применительно к деятельности учителя предметника. Для эффективного осуществления этого вида контроля педагог должен быть способен к рефлексии, позволяющей разумно и объективно анализировать свои суждения, поступки и, в конечном итоге,

Деятельность с точки зрения их соответствия замыслу и условиям.

Признание рефлексии как специфической формы теоретической деятельности, направленной на осмысление своих собственных действий, позволяет говорить об особой группе педагогических умений - рефлексивных. Их выделение обусловлено рядом причин. Во-первых, анализ результатов педагогической деятельности без тщательного анализа условий их получения не может считаться нормой. Известно, что высокие результаты в педагогической деятельности могут быть получены как за счет существенного увеличения времени на решение педагогических задач, так и за счет перегрузки учащихся и учителей. Это так называемые экстенсивные пути повышения эффективности деятельности педагога. Во-вторых, отрицательные результаты также могут иметь разные причины. Для педагога всегда очень важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты являются следствием его деятельности. Отсюда и необходимость в самоанализе собственной деятельности. Он обычно идет в соответствии с основными компонентами деятельности, а это, требует особых умений анализировать:

- правильность постановки целей, их "перевода" в конкретные задачи и адекватность комплекса решавшихся доминирующих и подчиненных задач исходным

условиям;

— соответствие содержания деятельности воспитанников поставленным задачам;

— эффективность применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности;

— соответствие применявшихся организационных форм возрастным особенностям учащихся, содержанию материала и т.п.;

— причины успехов и неудач, ошибок и затруднения в ходе реализации

поставленных задач обучения и воспитания;

— опыт своей деятельности в его целостности и соотнесенности с выработанными наукой критериями и рекомендациями.

Рефлексия — это не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, как другие (учащиеся, коллега, родители) знают и понимают "рефлексирующего", его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления.

Практическая готовность к педагогической деятельности.

Практическая готовность педагога в структуре его профессиональной компетентности выражается во внешних (предметных) умениях - умениях педагогически действовать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения.

Организаторская деятельность педагога обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива. Особое значение организаторская деятельность приобретает в воспитательной работе.

А.С. Макаренко подчеркивал, что воспитательная работа есть прежде всего работа организатора. К организаторским умениям как общепедагогическим А.И.

Щербаков относит мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные. Мобилизационные умения. Они связаны с привлечением внимания учащихся и развитием у них устойчивых интересов к учению, труду и другим видам деятельности; формированием потребности в знаниях и вооружением учащихся навыками учебной работы и основами научной организации учебного труда; актуализацией знаний и жизненного опыта воспитанников с целью формирования у них творческого отношения к окружающему миру; созданием специальных ситуаций для проявления воспитанниками нравственных поступков;

разумным использованием методов стимулирования, созданием атмосферы совместного переживания и т.п. Информационные умения. Обычно их связывают только с непосредственным изложением учебной информации, в то время, как они имеют место и в способах ее получения. Это умения и навыки работы с печатными и компьютерными источниками, умения дидактически ее преобразовывать, т.е. интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания.

В процессе непосредственного общения с учащимися информационные умения проявляются в способности ясно и четко излагать учебный материал, учитывая специфику предмета, уровень подготовленности учащихся, их жизненный опыт и возраст; логически правильно строить и вести конкретный рассказ, объяснение, беседу, проблемное изложение; органично сочетать использование индуктивного и дедуктивного путей изложения материала; формулировать вопросы в доступной форме, кратко, четко и выразительно; применять технические средства, электронно-вычислительную технику и средства наглядности; выражать мысль с помощью графиков, диаграмм, схем, рисунков; оперативно диагностировать характер и уровень усвоения учащимися нового материала с использованием разнообразных методов; перестраивать в случае необходимости план и ход изложения материала.

Развивающие умения. Такие умения предполагают определение "зоны ближайшего развития" (Л.С. Выготский) отдельных учащихся и класса в целом; создание проблемных ситуаций и других условий для развития познавательных процессов чувств и воли воспитанников; стимулирование познавательной самостоятельности и творческого мышления, потребности в установлении логических (частного к общему, вида к роду, посылки к следствию, конкретного к абстрактному) и функциональных (причины-следствия, цели-

средства, качества-количества, действия-результата) отношений;
формулирование и постановку вопросов, требующих применения усвоенных знаний, сравнений и самостоятельных умозаключений; создание условий для развития индивидуальных особенностей, осуществление в этих целях индивидуального подхода к учащимся.

Ориентационные умения. Они направлены на формирование морально-ценностных установок воспитанников и научного мировоззрения, их отношения к труду, явлениям природы и общества, идеалов и других мотивов поведения; привитие устойчивого интереса к учебной деятельности и науке, к производству и профессиональной деятельности, соответствующей склонностям и возможностям детей; организацию совместной творческой деятельности, имеющей своей целью развитие социально значимых качеств личности.

Организаторские умения учителя-воспитателя неразрывно связаны с коммуникативными, от которых зависит установление педагогически целесообразных взаимоотношений педагога с учащимся, педагогами-коллегами, родителями. Одна из особенностей деятельности педагога в том и состоит, что решение педагогических задач происходит на фоне непрерывно осуществляющегося педагогического общения. Такое общение — есть система приемов социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Причем, педагог выступает как активатор этого процесса, организуя его и управляя им. В процессе общения педагога и ученика не только реализуются функции обучения и воспитания, но и решаются другие, не менее важные, педагогические задачи.

Коммуникативные умения педагога структурно могут быть представлены как

взаимосвязанные группы перцептивных умений, собственно умений общения и педагогической техники.

Перцептивные умения. Обращение к работам А.А. Бодалева и его сотрудников, и которых раскрывается проблема восприятия человека человеком, позволяет очертить круг умений, необходимых педагогу на этапе изучения особенностей другого субъекта общения и его расположенности к общению. Они сводятся к наиболее общему умению понимать других (учащихся, учителей, родителей). А для этого необходимо знание прежде всего ценностных ориентации другого человека, которые находят выражение в его идеалах, потребностях и интересах в уровне притязаний. Необходимо также и знание имеющихся у человека представлений о себе, знаний того, что человеку в самом себе нравятся, что он приписывает себе, против чего возражает.

Не менее важным, чем умение понимать других, является умение внести в центр своей системы ценностных ориентации другого человека. Это сложное умение чувствования бытия другого человека, о котором писал В.А.

Сухомлинский- “Умей чувствовать рядом с собой человека, умей понимать его душу видеть в его глазах сложный духовный мир”.

Совокупность перцептивных умений можно представить следующим взаимосвязанным рядом:

- воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению и от себя, получаемых в ходе совместной деятельности;
- проникать в личностную суть других людей, устанавливать индивидуальное своеобразие человека и определять его внутренний мир;
- определять характер переживаний, состояние человека, его причастность или непричастность к тем или иным событиям по незначительным признакам;
- находить в действиях и других проявлениях человека признаки, делающие

его непохожим на других, а может быть и на самого себя в сходных обстоятельствах и прошлом;

- видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям, учитывать в поведении людей "поправки" на воспринимающего и противостоять стереотипам восприятия другого человека (идеализации, фаворитизму, "эффекту ореола" и др.).

Данные об учащих, полученные в результате "включения" перцептивных умений, составляют необходимую предпосылку успешности педагогического общения на всех этапах педагогического процесса.

Умения собственно общения. На этапе моделирования предстоящего общения педагог опирается прежде всего на свою память и воображение. Он должен мысленно восстановить особенности предыдущего общения с классом и отдельными учащимися, поставить себя на их место, идентифицироваться с ними, увидеть окружающий мир и происходящее в нем их глазами.

На этом этапе необходимы также умения устанавливать психологический контакт с классом, способствующий передаче информации и ее восприятию учащимися; создавать обстановку коллективного поиска, совместной творческой деятельности; вызывать настроенность воспитанников на общение с педагогом и его предметом преподавания.

Управление общением в педагогическом процессе предполагает овладение педагогом умениями распределять внимание поддерживать его устойчивость; выбирать по отношению к классу и отдельным учащимся наиболее подходящий способ поведения и обращения; анализировать поступки воспитанников, видеть за ними мотивы, которыми они руководствуются, определять их поведение в различных ситуациях; создавать опыт эмоциональных переживаний учащихся, обеспечивать атмосферу благополучия в классе; управлять инициативой в

общении, используя для этого богатый арсенал средств, повышающих эффективность взаимодействия.

Установлению обратной связи в процессе общения помогают эмпатийные процессы, возникающие в ходе взаимодействия педагога и воспитанников.

Эмоциональная обратная связь достигается через умения по поведению учащихся улавливать общий психологический настрой класса; чувствовать момент изменения в эмоциональных состояниях учащихся, их желания и готовности работать, в их общем настроении: своевременно видеть выключение отдельных учащихся из общей деятельности.

Одним из средств, повышающих эффективность коммуникативного действия, является педагогическая техника, которая представляет собой совокупность умений и навыков, необходимых для стимулирования активности как отдельных учащихся так и коллектива в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в общении с воспитанниками, управлять их вниманием, темпом деятельности, навыки демонстрации своего отношения к поступкам учащихся. Другими словами, это умения проявлять свои чувства как бы "по заказу", в рамках педагогической целесообразности.

Умения педагогической техники - необходимое условие овладения технологией общения. Л.С. Макаренко отмечал, что он сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить "иди сюда" с 15—20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов в постановке лица, фигуры, голоса. Из этого признания А.С. Макаренко, очевидно, что особое место в ряду умений и навыков педагогической техники занимает развитие речи педагога как одного из важнейших воспитательных средств: правильная дикция, "поставленный голос", ритмичное дыхание и разумное присоединение к речи мимики и жестуляции. " Не может быть хорошим воспитатель, - - писал А.С.

Макаренко, - который не владеет мимикой, который не может придать своему лицу необходимого выражению или сдержать свое настроение. Воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое его движение воспитывало, и всегда должен знать, что он хочет в данный момент и чего не хочет". Он особо подчеркивал необходимость владения словом, считая, что педагоги делают много ошибок потому, что не умеют говорить с воспитанниками, не дают им почувствовать волю, культуру, личность педагога.

Кроме названных к умениям и навыкам педагогической техники необходимо отнести следующие: управлять своим телом, снимать мышечное напряжение в процессе выполнения педагогических действий; регулировать свои психические состояния: вызывать "по заказу" чувства удивления, радости, гнева и т.п.; владеть техникой интонирования для выражения разных чувств (просьбы, требования, вопроса, приказа, совета, пожелания и т.п.); располагать к себе собеседника, образно передавать информацию. по необходимости изменять подтекстовую нагрузку; мобилизовывать творческое самочувствие перед предстоящим общением и др.

Для успешного осуществления педагогической деятельности очень важно, чтобы педагог в совершенстве владел хотя бы одним из обширной группы прикладных умений: массовика-затейника, тренера-общественника по одному или нескольким видам спорта, инструктора по туризму, экскурсовода, художника-оформителя, руководителя кружка, хоровика-дирижера, постановщика танцев, кинодемонстратора, инструктора по техническим средствам и др.

Творчество в деятельности педагога.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и

организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей. Творческий характер педагогической деятельности поэтому является важнейшей ее объективной характеристикой. Она обусловлена тем, что многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач.

Известно, что развитие сознания и творческих параметров человека шло по пути от простого созерцания к глубокому познанию действительности и лишь затем к ее творческому преобразованию. В равной мере это относится и к эволюции сознания и деятельности педагога. В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало тривиальным. Однако не менее известно, что как в неквалифицированный, традиционно нетворческий труд работник может внести элемент творчества, так и, наоборот, педагогическую деятельность можно строить по шаблону, лишив ее присущего ей творческого начала.

Творчество - это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

При этом нужно иметь в виду, что творчество как специфический вид человеческой деятельности наряду с "новизной" характеризуется и "прогрессивностью". (С.С. Гольдентрихт отмечает, что "природа творческого деяния — созидание, рождение нового прогрессивного, способствующего

развитию человека и общества. Сущность творчества несовместима с деятельностью, враждебной человеку".

Такой подход к сущности творчества согласуется с идеями гуманистической педагогики, с развитием личности, культуры " общества. Истинное творчество гуманно по своей природе, поскольку оно с необходимостью приводит к развитию и саморазвитию личности и соответственно культуры и общества.

В.И. Андреев (1988), определяя творчество как вид человеческой деятельности, отмечает ряд признаков, характеризующих ее как целостный процесс:

- наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи;
- социальная и личная значимость и прогрессивность. которая вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, — это не творчество, а варварство);
- наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- наличие субъективных (личностных качеств — знания, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из названных признаков осмысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой.

Педагогическая деятельность — процесс постоянного творчества. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности.

Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Академик В.А. Энгельгард писал, что творчество в своем первоисточнике есть результат врожденной, физиологической потребности, “результат некоего инстинкта, ощущаемого также властно, как потребность птицы петь или стремление рыбы подниматься против течения бурной горной реки”.

Действительно, человек в любой, даже самый, качалось бы, далекий от творчества труд, не осознавая того сам, вносит элементы творчества.

Однако творчество творчеству рознь. Оно обусловлено творческим потенциалом личности, который, если вести речь о педагоге, формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идеи, умения и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. С другой стороны, опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, для кого характерно ценностное отношение к труду, кто стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта

как отдельных педагогов, так и целых педагогических коллективов.

Нередко творческую природу труда педагога выводят из умозаключения: педагогический труд по преимуществу умственный, а умственный — значит творческий. Но умственный труд нельзя прямо отождествлять с творческим. Без специальной подготовки, знаний, представляющих собой отражение обобщенного социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, педагогическое творчество, кроме как на уровне проб и ошибок, невозможно. Только

эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые оригинальные пути и способы ее решения.

Творческий потенциал любого человека, в том числе и педагога, характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности. При этом авторы приводят разные перечни таких признаков. Они выделяют способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу; способность отказаться от ориентации на авторитеты; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; готовность отказаться от теоретических суждений, деления на черное и белое, отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Другие авторы относят к признакам творческой личности легкость ассоциирования (способность к быстрому и свободному переключению мыслей, способность вызывать в сознании образы и создавать из них новые комбинации); способность к оценочным суждениям и критичность мышления (умение выбрать одну из многих альтернатив до ее проверки, способность к переносу решений); готовность памяти (овладение достаточно большим объемом систематизированных знаний, упорядоченность и динамичность знаний) и способность к свертыванию операции, обобщению и отбрасыванию несущественного.

Третьи авторы считают творческой ту личность, значимой характеристикой которой является креативность как способность превращать совершаемую

деятельность в творческий процесс. Е.С. Громов и В.А. Моляко называют семь признаков креативности: оригинальность, эвристичность, фантазия, активность, концентрированность, четкость, чувствительность

Представляет интерес типология творческой личности, предложенная В.И. Андреевым, которая может быть распространена и на педагогов.

Теоретик-логик - это тип творческой личности, для которого характерна способность к логическим широким обобщениям, к классификации и систематике информации. Люди этого типа четко планируют свою творческую работу, широко используют уже известные методы научных исследований. Для этого типа творческой личности характерна большая осведомленность и эрудиция. Опираясь на уже известные теоретические концепции, они развивают их дальше. Все, что они начинают, доводят до логического конца, подкрепляя свои обоснования ссылками на многочисленные первоисточники.

Теоретик-интуитивист характеризуется высокоразвитой способностью к генерированию новых, оригинальных идей, люди такого типа творческих способностей — это крупные изобретатели, создатели новых научных концепций, школ и направлений. Они не боятся противопоставить свои идеи общепринятым, обладают исключительной фантазией и воображением.

Практик (экспериментатор) всегда стремится свои новые оригинальные гипотезы проверить экспериментально. Люди этого типа любят и умеют работать с аппаратурой, у них всегда большой интерес и способности к практическим делам.

Организатор как тип творческой личности обладает высоким уровнем развития способностей к организации других, коллектива для разработки и выполнения новых идей. Под руководством таких людей создаются оригинальные научные школы и творческие коллективы. Людей этого типа отличает высокая

энергия, коммуникабельность, способность подчинять своей воле других и направляя их на решение больших творческих задач.

Инициатор характеризуется инициативностью, энергичностью, особенно на начальных стадиях решения новых творческих задач. Но, как правило, они быстро остывают или переключаются на решение других творческих задач.

Творческая деятельность учителя, по мнению В.В. Краевского, осуществляется в двух основных формах: применение известных средств в новых сочетаниях к возникающим в образовательном процессе педагогическим ситуациям и разработка новых средств применительно к ситуациям, аналогичным тем, с которыми учитель уже имел дело ранее. На своей первой стадии творческий педагогический процесс представляет собой установление новых связей и комбинаций известных ранее понятий и явлений и может быть реализован на основе специальной методики. Оптимальные пути его осуществления возможно определить посредством алгоритма или при помощи эвристической системы правил, следуя которым легче найти решение.

Предписания к педагогической деятельности, нормы этой деятельности — необходимое научно обоснованное руководство для учителя в его работе.

Выполнение этих предписаний (если они принимаются именно как руководство, а не как догма) открывает учителю простор для подлинно творческой работы'.

Область проявления педагогического творчества определяется структурой педагогической деятельности и охватывает все ее стороны: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую. Однако для осуществления творчества в педагогической деятельности необходим ряд условий (Н.В.

Кузьмина, В.А. Кан-Калик):

- временная спрессованность творчества, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени;

- сопряженность творчества педагога с творчеством учащихся и других педагогов:

- отсроченность результата и необходимость его прогнозирования;
- атмосфера публичного выступления;
- необходимость постоянного соотнесения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций.

В современной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах.

Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и нестандартных задач, педагог так же, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценка полученных данных; формулировка новых задач.

Следовательно, опыт творческой педагогической деятельности — возникновение замысла, его проработка и преобразование в идею (гипотезу), обнаружение способа воплощения замысла и идеи —приобретается при условии систематических упражнений в решении специально подобранных задач, отражающих педагогическую действительность, и организации как учебной, так и реальной профессионально-ориентированной деятельности будущих педагогов.

Однако творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, ибо в творческой деятельности в единстве проявляются познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностный компоненты личности. Тем не менее решение, специально подобранных задач, направленных на развитие тех или иных структурных

компонентов творческого мышления (целеполагание; анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов; перебор вариантов, классификация и оценка и т.п.), является важнейшим условием развития творческого потенциала личности педагога.

Классификация задач, адекватных формированию такого потенциала личности, целесообразно осуществить, выделив наиболее яркие черты творческой деятельности. Это могут быть задачи на перенос знаний и умений в новую ситуацию, на (явление новых проблем в знакомых (типичных) ситуациях, (выделение новых функций методов и приемов, на комбинирование новых способов деятельности из известных и др. Этому же будут способствовать и упражнения в анализе педагогических фактов и явлений, разложении их на составляющие, выявлении рациональных основ тех или иных решений и рекомендаций.

Часто сферу проявления творчества педагога непроизвольно сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Между тем творчество педагога не в меньшей мере проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности. В.А. Кан-Калик, выделяя наряду с логико-педагогическим аспектом творческой деятельности учителя и субъективно-эмоциональный, отмечает наличие в деятельности педагога коммуникативного творчества (поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых средств мобилизации межличностного взаимодействия учащихся на уроке, создание новых форм общения в групповой работе учащихся т.д.).

В сфере личности педагогическое творчество проявляется как самореализация педагога на основе осознания себя творческой индивидуальностью, как определение индивидуальных путей своего

профессионального роста и построение программы самосовершенствования.

Творчество в деятельности педагога характеризуется разными уровнями.

В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никавдров (1990) выделяют следующие уровни педагогического творчества:

- уровень элементарного взаимодействия с классом:

Педагог использует обратную связь, корректирует свои воздействия по ее результатам, но он действует "по методичке", по шаблону", по опыту других учителей;

- уровень оптимизации деятельности на уроке, начиная с его

планирования, когда творчество проявляется в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного педагогу содержания, методов и форм обучения;

— эвристический, когда педагог использует творческие возможности живого общения с учениками;

- высший уровень творчества педагога, который характеризуется его

полной самостоятельностью, использованием готовых приемов, но в которые вкладывается личностное начало, поэтому они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития класса.

Данные уровни условно можно назвать как уровни воспроизведения готовых рекомендаций, оптимизации, эвристический, личностно самостоятельный.

Итак, педагогическое творчество само по себе -- это процесс,

начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено (адаптация,

репродукция, воспроизведение знаний и опыта), к изменению, преобразованию

существующего опыта. Путь от приспособления к педагогической ситуации до ее

преобразования составляет суть динамики творчества учителя (А.К. Маркова).

В связи с уровневой характеристикой педагогического творчества

возникает вопрос о творчестве молодых педагогов, не имеющих достаточного социального и профессионального опыта. Ответы начинающих и будущих учителей в отличие от учителей, имеющих некоторый стаж, в подавляющем большинстве однозначны: творить может только молодой учитель, не обремененный чужим опытом. Характерно, что педагогическое творчество в этом случае нередко отождествляется с путем проб и ошибок. Тем не менее утверждение молодых учителей не лишено оснований, хотя в нем и отражается юношеский максимализм. Этот вопрос вызывает, в свою очередь, и другой: каково соотношение педагогического опыта и творчества, педагогического творчества и мастерства?

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. Массовый педагогический опыт - это типичный опыт работы учреждения образования и отдельного педагога, который характеризует достигнутый уровень практики обучения, воспитания и реализации в ней достижений педагогической науки. Слова "передовой педагогический опыт" употребляются в широком и узком смыслах (М.Н. Скаткин). В широком смысле под передовым опытом понимают высокое мастерство педагога. Хотя его опыт может и не содержать в себе чего-то нового, оригинального, но он является образцом для учителей, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достигнутое педагогом-мастером представляет собой передовой опыт, достойный распространения.

К передовому опыту в более узком и строгом смысле относят только такую практику, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, то, что иначе называется новаторством. Такой педагогический опыт особенно ценен, потому что он открывает новые пути в образовательной практике и педагогической науке. Поэтому именно угорский опыт подлежит анализу, обобщению и распространению в первую очередь.

Между простым педагогическим мастерством и новаторам часто трудно бывает провести границу, потому что, овладев известными принципами и методами, педагог обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя все новые и новые оригинальные приемы или по-новому, эффективно сочетая старые, педагог-мастер постепенно становится настоящим новатором.

Педагогическое новаторство является условием развития образования, поскольку оно вносит в него различного рода новации. Последние выражаются в тенденциях накопления видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве. Их следствием могут быть как частичные трансформации в содержании образования и педагогических технологиях, так и глобальные изменения в сфере образования.

М.М. Князева (1995) отмечает, что педагогические инновации — это такие актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразных инициатив и новшеств, которые становятся перфективными для эволюции образования и позитивно влияют на развитие. Развитие инновационного процесса в образовании предполагает:

- создание творческой атмосферы в образовательных учреждениях, культивирование интереса в педагогическом сообществе к инициативам и новшествам;
- создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;
- инициирование экспериментальных образовательных учреждений и механизмов их всесторонней поддержки;
- интеграция наиболее перспективных нововведений продуктивных проектов в реально действующие образовательные системы и перевод накопленных инноваций в режим постоянно действующих экспериментальных образовательных

учреждений.

Педагог всегда творит в соавторстве с учениками, что позволило В.А. Каллику и Н.Д. Никандрову описать варианты сотворчества педагога с учащимися:

- педагог не соотносит свой творческий процесс с деятельностью учащихся, творит для себя и от себя (педагог-"премьер");
- педагог соотносит свое творчество с деятельностью класса, управляет общим творческим процессом (педагог-"дирижер");
- педагог учитывает нюансы деятельности отдельных учащихся (педагог-"зеркало");
- педагог создает общую концепцию урока, учитывает особенности отдельных учеников, обеспечивает им индивиду-

Итак, педагогическое мастерство - это деятельность педагога на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. Мастерство педагога прямо не связано со стажем его работы. В отличие от мастерства педагогическое творчество, как отмечает А.К. Маркова, — это всегда поиск и нахождение нового: либо для себя (обнаружение педагогом вариативных нестандартных способов решения педагогических задач), либо себя и для других (создание новых оригинальных подходов отдельных приемов, перестраивающих известный педагогический опыт).

Каждый педагог продолжает дело своих предшественников. педагог-творец видит шире и значительно дальше. Каждый педагог так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только педагог-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

Профессиональная компетентность педагога

Профессионально значимые качества педагогов рассматривались учеными на протяжении длительного времени и определяли содержание профессиональной компетентности, выявляя педагогические, психологические, социальные условия ее становления.

Несмотря на различия в терминологии, авторы сходятся во мнении о наличии в структуре компетентности трех компонентов (уровней): теоретического, практического, личностного. С теоретической точки зрения, разными авторами (В.А. Сластениным, Н.М. Борытко, О.А. Соломенниковой и др.) даны определения педагогической компетентности, представлена структура, составлена классификация компетентностей.

И.Д. Лаптева подразделяет компетентность на ключевую, базовую, и специальную. Ключевые компетентности связываются с успешностью личности в быстроменяющемся современном мире, базовые определяют специфику некоторой предметной или надпредметной области.

Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога, поэтому и выражает его теоретическую и практическую готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Компетенция (от лат. *competentio* от *compeo* добиваюсь, соответствую, подхожу) — это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Также под компетенцией понимают формально описанные требования к личностным, профессиональным и т. п. качествам сотрудников компании (или к какой-то группе сотрудников).

К. Ангеловски выделяет структуру профессиональной компетентности учителя через педагогические умения [1, с.63].

Педагогические умения здесь объединены в четыре группы:

1. Умения “переводить” содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирования на этой основе развитие коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи.
2. Умения построить и привести в движение логически завершенную педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный выбор форм, методов и средств его организации.
3. Умения выделить и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психических, организационных, и др.);

активизации личности школьника, развитие его деятельности; и др.

4. Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиняющихся задач.

Одно из важнейших качеств, которое характеризует компетентность-инициатива. Это внутреннее пробуждение к новым формам деятельности, руководящая роль, в каком либо действии. Инициатива представляет собой разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом. Инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общественных норм.

Еще одним немаловажным составляющим компонентом компетентности является сотрудничество. Это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир, коллективным анализом хода и результатов деятельности.

Анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности педагога, в своих исследованиях используют то термин «профессиональная компетентность»[2, с.9], то термин «педагогическая компетентность», то оба термина, а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью: «профессионально-педагогическая компетентность».

В настоящее время в науке нет единого подхода к определению этого понятия. Так, по мнению В.А. Слостенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко и Е.Н. Шиянова, профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом основу структуры компетентности педагога составляют многочисленные педагогические умения, характеризующие эту готовность [3, с.9].

Педагогическая компетентность - системное явление, сущность которого состоит в системном единстве педагогических знаний, опыта, свойств и качеств педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического общения и также предполагающих личностное развитие и совершенствование педагога [3:10].

Доминирующим блоком профессиональной компетентности педагога является личность педагога, в структуре которой выделяют: мотивацию личности (направленность личности и ее виды), свойства (педагогические способности, характер и его черты, психологические процессы и состояния личности, интегральные характеристики личности (педагогические самосознание, индивидуальный стиль, креативность - как творческий потенциал).

Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания - необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности. Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылками интеллектуальных и практических умений и навыков.

Педагогическое умение - это совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности. Такое понимание сущности педагогических умений подчеркивает ведущую роль теоретических знаний в формировании практической готовности будущих учителей, единство теоретической и практической подготовки, многоуровневый характер педагогических умений (от репродуктивного до творческого) и возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий.

Одно из важнейших качеств, которое характеризует компетентность – инициатива. Это внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль, в каком – либо действии. Инициатива представляет собой разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом. Инициатива характеризуется тем, что человек берет на себя большую меру ответственности, чем этого требует простое соблюдение общественных норм [4, с.11].

Еще одним немаловажным составляющим компонентом компетентности является сотрудничество. Это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности [3, с.190].

Таким образом, компетентность – это мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально – профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.

Виды профессиональной компетентности

Современные исследователи выделяют следующие виды профессиональной компетентности:

- Специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.
- Социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты профессионального труда.
- Личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности.

- Индивидуальная компетентность- владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок времени и сил [5].

Совет Европы выделяют пять базовых компетенций, в контексте подготовки учителя иностранного языка:

- Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.
- Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости и способствующие как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий.
- Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляции от общества. К этой же группе общения относится владение несколькими языками, принимающие все возрастающее значение.
- Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемым по каналам СМИ и Интернета информации и рекламе.
- Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, не только в профессиональном плане, но и в личной общественной жизни [6, с.6].

В научной литературе довольно широкое распространение получило также понятие психологическая компетенция.

В структуре психологической компетенции преподавателя Н.Е. Костылева выделяет следующие элементы:

- знание особенностей протекания психических процессов;
- знание закономерностей обучения и воспитания;
- знание закономерностей и особенностей возрастного развития учащихся;
- умение перенести психологические знания в реальную педагогическую практику;
- владение способами и приемами психической саморегуляции.

Также особое место занимает так называемая конфликтная компетенция. Б.И. Хасанов рассматривает ее как “уровень развития

осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации”.

Современные исследователи на сайте www.edu.ru выделяют следующие виды компетенций:

- Учебно-познавательная компетенция — это совокупность умений и навыков познавательной деятельности. Владение механизмами целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки успешности собственной деятельности. Владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. Владение измерительными навыками, использование статистических и иных методов познания.

- Информационная компетенция — это способность при помощи информационных технологий самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию.

- Коммуникативная компетенция — это владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работы в группе. Знакомство с различными социальными ролями. Опираясь на идеи философской антропологии, экзистенциальной психологии, гуманистические ориентиры, современная педагогическая теория декларирует такие подходы к подготовке специалиста, как культурологический, синергетический, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный, индивидуально-творческий. Эти подходы позволяют представить процесс профессионального становления специалиста в условиях индивидуального обучения.

Следовательно, на сегодняшний день любому специалисту необходимо обладать определенным набором компетенций. В современных условиях выделяют пять базовых компетенций, в контексте подготовки преподавателя иностранного языка, а звучат они следующим образом:

1. политические и социальные компетенции;
2. компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе;
3. компетенции, определяющие владение устным и письменным общением;
4. компетенции, связанные с возникновением общества информации;
5. компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь.

Также выделяют: коммуникативную, учебно–познавательную, информационную, социальную, индивидуальную, личностную компетентности. В современных условиях необходимо формировать не только компетентную, но и конкурентоспособную личность.

Литература:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации книга для учителя [Текст] / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991,-159с.
2. Психология: словарь [Текст]: А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1984. – 212с.
3. Гришина И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования [Текст]: Монография – СПб.: СПбГУПМ, 2002.
4. Ильина Т.А. Педагогика: курс лекций для студентов [Текст] / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984.-480 с.
5. Лапина О.А. Педагогика: общие основы теории обучения [Текст]: учеб. пособие. - Иркутск: Изд-во ИрГТУ, 2003.-160с.
6. Подласый И.П. Педагогика [Текст] / учебник для высших пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 2005. – 245с.

Методическая компетентность в контексте педагогической деятельности преподавателя среднего профессионального учебного заведения

Разновидностью профессиональной компетентности педагога Н.В. Кузьмина считает методическую компетентность.

На наш взгляд, особую значимость методическая компетентность приобретает для преподавателя среднего профессионального учебного заведения (СПУЗ), где реализуются практико ориентированные программы обучения.

Методическая компетентность преподавателя проявляется в основных видах деятельности (методическая работа), которые образуют два взаимозависимых и взаимообусловленных направления: учебно-методическое и научно-методическое.

В содержание учебно-методической работы входит повседневная педагогическая деятельность, обобщаемая на заседаниях кафедр и предметно - методических комиссий, методических семинаров. Она обеспечивает проведение на высоком методическом уровне всех видов учебных занятий - лекций, семинаров, упражнений, лабораторных занятий, учебной и производственной практик, консультаций и др.

Учебно-методическая работа включает: контроль качества учебных занятий; подготовку молодых преподавателей и контроль за профессиональным ростом начинающих лекторов; разработку методических материалов к каждому занятию, начиная с планов проведения занятий и кончая обобщением методических приемов изложения курса; планирование и проведение опытными преподавателями различных видов занятий с целью передачи методического опыта; разработку структурно-логических схем и тематических планов изучения учебной дисциплины и составление документов по материально-техническому обеспечению занятий (карточки, журналы и т.д.); регулярное проведение заседаний кафедры, методических семинаров по обобщению накапливаемого методического опыта с целью совершенствования методики чтения курсов; планирование и контроль работы студентов над учебным материалом в течение семестров.

Таким образом, учебно-методическую работу можно отнести к оперативной части учебной деятельности кафедры. Это обусловлено тем, что такая работа позволяет, с одной стороны, в каждодневной практике учебных занятий накапливать методический опыт, с другой - оперативно внедрять в учебный процесс результаты научных исследований по его совершенствованию.

Учебно-методическая работа требует систематического и кропотливого труда всех преподавателей кафедры. Только в этих условиях успешно осуществляется разработка методических приемов наиболее экономного и эффективного освоения студентами учебного материала.

Правильная установка на место и роль методической работы ведет к действительному ее развёртыванию, к созданию школы методического мастерства. Всякий формализм в этой работе, замена живого методического творчества преподавателей написанием большого числа легковесных методических материалов мало способствуют методическому росту преподавателей, более того, не воспитывают у них стремления к поиску путей совершенствования каждого учебного занятия. Поэтому продуманная организация учебно-методической работы, тщательный отбор всего ценного в практике проведения разнообразных учебных занятий играют важную роль.

В содержание научно-методической работы входит научное обоснование учебных планов, объема и содержания учебных дисциплин, разработка учебных программ, исходя из анализа результатов учебно-методической работы и требований к уровню теоретической и практической подготовки студентов, из перспектив их использования. Должный уровень подготовки выявляется в результате рассмотрения характера функциональных обязанностей специалиста на производстве, в НИИ, и других учреждениях, а также в результате учета тенденций развития производства, внедрения новых достижений науки и техники. Научно-методическая работа ведется с целью разработки новых учебных курсов на базе развития новых научных направлений с учетом требований практики. Эффективность такой работы выше там, где педагогический коллектив участвует в научных исследованиях, связанных с запросами производства, и может аргументировано обосновать необходимость преподавания той или иной новой учебной дисциплины.

Концентрированным выражением обобщенного методического опыта, творческого труда лучших преподавателей-методистов являются частные методики по дисциплинам кафедры.

Педагогический опыт - это опыт коллектива преподавателей, раскрывающих содержание учебной дисциплины с единых методологических позиций, и его обобщение; отбор

главных достижений кафедры на основе реализации принципов дидактики является единственно правильным путем разработки частных методик.

Что же понимать под частной методикой? В словарном значении частная методика определяется как «учение о задачах, содержании, методах и формах обучения тому или иному учебному предмету».

Однако до сих пор в педагогической литературе отсутствует единый подход к определению предмета, целей и содержания частной методики.

Мы под частной методикой понимаем научные изложения и обоснование задач, содержания, методологических основ, закономерностей и принципов обучения данной учебной дисциплины, а также форм, методов и средств обучения в соответствии с нормативными требованиями к выпускникам конкретного типа и уровня учебного заведения.

Построение научно-обоснованного процесса обучения применительно к каждой учебной дисциплине предполагает решение трех фундаментальных проблем: четкого определения целей обучения - для чего следует учить данному предмету; сформулировать основное содержание - чему необходимо учить для достижения заданных целей; как учить, то есть, как надо организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы необходимое содержание было усвоено в соответствии с постановленными целями.

Исходя из сказанного, задачами частной методики можно считать следующие:

- определение направления обучения и воспитания по учебной дисциплине в соответствии с установленными требованиями к подготовке специалиста данного профиля (модель специалиста);
- построение и обоснование системы обучения и воспитания студентов по учебной дисциплине;
- повышение эффективности и качества обучения студентов;
- определение научно-познавательного и учебно-воспитательного значения данной дисциплины и ее места в системе подготовки специалистов;
- характеристика порядка и средств достижения целей и задач обучения данной дисциплине;
- обобщение и внедрение в практику обучения передового опыта преподавателей;
- обеспечение совершенствования имеющихся и создание новых дидактических материалов и методик применения технических средств обучения;
- придание всему учебному процессу научно-обоснованного характера.

Перечисленные задачи позволяют сформулировать функции частной методики:

- отбор основного, фундаментального научного материала, его систематизация и переработка в интересах развития и совершенствования содержания учебной дисциплины, обеспечивающей подготовку специалиста данного профиля;

- вооружение преподавателя необходимыми методическими знаниями и внедрение их в практику обучения и воспитания;
- интенсификация учебного процесса - совершенствование обучения и воспитания студентов, передача максимума систематизированных научных знаний, выработка необходимых умений и навыков в минимальное (отведенное) время;
- сохранение преемственности в преподавании и научной организации изучения дисциплины;
- сокращение срока адаптации молодых преподавателей.

Частные методики не могут быть идентичными для одних и тех же дисциплин, поскольку уровень подготовки преподавателей, специфика учебного заведения, учебно-материальная база и другие факторы различны, но именно они определяют отличие в содержании частных методик.

Тем не менее, частная методика каждой дисциплины включает в себя несколько общих разделов:

Раздел 1. Предмет, научные основы и цели учебной дисциплины

Раздел 2. Научно-методическое обоснование структуры и содержания учебной дисциплины.

Раздел 3. Методы и средства обучения.

Раздел 4. Технологические карты учебных занятий.

Раздел 5. Особенности преподавания учебной дисциплины студентам вечерней (или заочной) формы обучения.

Раздел 6. Контроль усвоения знаний, умений и навыков студентов.

Полноценность разработки данных разделов находится в прямой связи с уровнем методической компетентности преподавателя.

Основой частной методики являются методические разработки, которые определяют научное содержание дисциплины, раскрывают наиболее рациональные, а также экономные по времени пути изложения учебного материала. Методическая разработка каждого занятия по отдельным частным его вопросам является результатом всестороннего обсуждения преимуществ различных методических приемов обучения и выработки единого подхода к их проведению. В процессе накопления опыта методические разработки составляются по всем занятиям как результат совместных усилий преподавателей кафедры. Процесс создания и совершенствования методических разработок отражает диалектическую взаимосвязь между научной и методической работой кафедры и качеством учебных программ и учебных планов.

На основе творческой работы преподавателей ведется критический анализ научного содержания дисциплины и разрабатываются предложения для изменения учебных

программ и учебных планов, рационального, перераспределения учебных часов, изменения соотношения теоретических и практических занятий.

Молодые преподаватели пользуются методическими разработками при подготовке и проведении каждого занятия. По мере накопления собственного опыта они вносят свое в совершенствование методики.

Информационно-планирующие документы, входящие в частную методику, включают: а) тематические планы и структурно-логические схемы изучения дисциплины; б) организационно-методические указания по преподаванию дисциплины; в) методические указания по проведению учебной и производственной практики; г) методические указания к выполнению курсовых и квалифицированных работ.

Характер методических сведений в информационно-планирующих документах совершенно иной, чем в методических разработках. Если в последних речь идет о том, каково должно быть содержание дисциплины и как лучше его раскрыть для восприятия студентами, то, например, организационно - методические указания преследуют цель обеспечить преподавателя обобщенной информацией о дисциплине. В них определяются назначение дисциплины, ее построение, распределение часов по семестрам, раскрывается связь с другими курсами, даются исторические сведения, указывается литература. Этой же цели - правильной ориентации преподавателя - служат, с учетом своих особенностей, и все остальные информационно-планирующие документы.

Связь между названными двумя частями частной методики отражает диалектическую связь между содержанием и формой. Чем более взаимопроникаемы обе части частной методики, тем выше ее качество, а следовательно, ее роль в улучшении обучения.

Следует заметить, что разработка частных методик преподавателями без наличия достаточного опыта приводит нередко к появлению хорошо оформленных, но бесполезных методических разработок, служащих больше целям отчетности, чем их прямому назначению: они отличаются беспредметностью, обилием общих рассуждений, раскрытие содержания дисциплины и обоснование конкретных методических приемов нередко подменяются общими организационно-методическими указаниями. Конечно, значение последних никто не отрицает, но они составляют лишь внешнюю, а не внутреннюю, смысловую часть частных методик.

В этой связи особое значение приобретает методическая компетентность преподавателя, которая структурно может быть представлена следующим образом.

Остановимся на характеристике составляющих методической компетентности преподавателя.

Как отмечает А.А. Орлов, важнейшей характеристикой личности является ее направленность, а наиболее существенным показателем профессиональной направленности преподавателя предстает осознание им своей деятельности как непрерывного процесса решения педагогических задач с целью развития личности обучающегося.

Если иметь в виду методическую работу преподавателя, то здесь особую роль играет сформированность методического мышления.

Под методическим мышлением преподавателя мы понимаем особенности мыслительной деятельности, обусловленные характером и видом профессионального труда. Главное в методической работе - рациональная и эффективная организация деятельности студентов с целью оптимального обучения, воспитания и развития личности каждого из них.

Методическое мышление преподавателя не следует отождествлять с философским, логическим и даже общепедагогическим. Еще Б.М.Теплов подчеркивал, что интеллект у человека един и едины механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека.

Методическое мышление - это определенное видение преподавателем процесса конструирования и организации обучения по своей дисциплине, видение обучающегося в контексте изучения им учебной дисциплины и т.п.

Методическое мышление преподавателя - явление многоуровневое, т.к. в нем отражаются конкретные установки, психолого-педагогические знания, профессионально-личностные качества, способы умственных и практических действий.

Специфика методического мышления преподавателя определяется тем, что это не только познавательный, но и конструктивно-преобразовательный процесс. Важнейшей чертой этого вида мышления является осмысление каждой учебно-воспитательной ситуации, оперативный выбор и реализация оптимального варианта ее решения.

Поэтому наряду с такими качествами, как целенаправленность, концентрированность, гибкость, объективность, решительность, научность, диалектичность, логичность, особую роль в решении преподавателем мыслительных задач играет творческий характер мышления. На это указывал еще К.Д. Ушинский, подчеркивая, что педагогическая деятельность - один из видов искусства, которое требует от педагога высокоразвитого творческого мышления.

Иначе говоря, особенности методического мышления обусловлены также общей стратегией педагогической работы, ее «сверхзадачей», которая заключается в том, чтобы включив обучающегося в деятельность и общение, сделать его субъектом этой деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что понятие «методическое мышление» отражает не только особенности мыслительной деятельности преподавателя, но и профессиональную специфику его восприятия, внимания, воображения, памяти, а также особенности его эмоционально-волевой сферы. Уровень сформированности методического мышления позволяет охарактеризовать степень методической компетентности преподавателя.

Решение преподавателем методических задач, имеющих обычно целостный, многосторонний, комплексный характер, требует умения интегрировать знания, приобретенные при изучении различных наук. В системе категорий, которые регулируют решение методических задач в качестве основных мыслительных единиц профессионального мышления выделяют следующие:

- Ведущие идеи, которые определяют общую направленность деятельности преподавателя и которые должны стать личными убеждениями, основаниями его педагогического кредо (например, идеи развивающего обучения, гуманизации образовательного процесса и др.).

- Разработка конструктивно-методических схем, конкретизирующих общие идеи и принципы (например, построение системы междисциплинарных связей, конструирование системы учебных занятий и др.).

- Совокупность приемов деятельности при решении оперативных учебно-педагогических задач.

Анализ научных публикаций и проведенный нами опрос начинающих и достаточно опытных преподавателей (стаж работы 5 и более лет) средних специальных учебных заведений г. Ставрополя и края свидетельствуют о том, что преподаватели затрудняются на основе полученных в вузах знаний формировать собственное отношение к методическим проблемам современной профессиональной школы. Многие не умеют формулировать педагогические цели и задачи, находить оптимальный вариант их решения. В их деятельности преобладает так называемый мероприятияный подход: они не решают задачи, направленные на развитие личности обучающегося средствами своей дисциплины, а планируют и проводят учебные занятия.

Значительная часть преподавателей ориентирована на знаниевый подход в обучении, а от теории педагогики, психологии и методики они ожидают универсальных рецептов.

Ограниченность количества опрошенных преподавателей ($n=250$ человек) не позволяет делать масштабные обобщения, но данные других исследований подтверждают наличие серьезных недостатков в развитии их профессионального и в частности методического мышления.

Наше обращение к уровням сформированности методического мышления преподавателей СПУЗов позволило выделить три основных уровня:

- Низкий уровень. Преподаватель не умеет применять теоретические знания на практике. Как правило, затрудняется самостоятельно формулировать задачи дидактического и воспитательно-развивающего характера. Возникающие трудности решает шаблонно, ориентируясь, в основном, на внешние обстоятельства, на сам факт, не связывая процесс решения задачи с диагностикой состояния и выявления особенностей объекта и субъекта деятельности.

- Средний уровень. Отмечаются лишь некоторые умения синтезировать теоретические знания и использовать их на практике. При решении дидактических и других задач в определенной мере опираются на знания, полученные путем образования или самообразования. Имеют вполне осознанную личную позицию, основанную на современных педагогических и дидактических концепциях. Однако она еще неустойчива и может деформироваться под негативным воздействием реальной жизни. Для методического мышления характерны отдельные творческие элементы.

- Высокий уровень. Творческий нестандартный подход к анализу педагогических ситуаций, выбор оптимального решения задачи на основе диагностирования особенностей конкретных условий. Системность использования категориального аппарата. В процессе моделирования своей деятельности опирается на категории, принципы, методы, критерии психолого-педагогических дисциплин. В конкретных ситуациях опирается не только на

теоретические знания и передовой педагогический опыт, но и на педагогическую интуицию, свое эмоциональное восприятие и личный опыт.

Интегрированным показателем эффективности труда преподавателя может служить методическая культура, понимаемая нами как высшая форма активности и творческой самостоятельности, как стимул и условие совершенствования учебного процесса, как предпосылка возникновения новых методических идей и путей их решения.

Для преподавателя методическая культура выступает как субъективный аспект профессиональной деятельности, как способность преломлять сложившийся опыт методической науки в своей деятельности, искать меру между своими потребностями, опытом, знаниями, с одной стороны, состоянием и развитием учебного процесса по данной дисциплине - с другой.

Мы преднамеренно даем описание этого понятия, а не его формулировку, ибо феномен методической культуры столь многопланов, что на данном этапе его осмысления дать краткое определение не представляется возможным.

Методическая культура складывается при максимальном проявлении творчества. Она является реальной движущей силой профессионального мастерства. Отсутствие ее у преподавателя - фактор, тормозящий и снижающий эффективность учебного процесса, который приводит к застою и консерватизму.

Если сопоставить содержание понятий «методическая культура» и «педагогическая культура», то можно увидеть, что они близки по смыслу. Педагогическая культура не только отражает глубокое знание преподавателем своей учебной дисциплины, но и базируется на более широких педагогических обобщениях.

Методическая же культура - это еще и мастерство, искусство, обусловленное индивидуальностью педагога, умением формировать и развивать знания, заинтересовать обучающихся наукой. Методическая культура является важнейшим элементом педагогической культуры и формируется на базе как педагогической, так и общей культуры, а также на базе овладения системой знаний, в частности:

- научно-теоретических основ преподаваемой дисциплины;
- основ психолого-педагогической науки;
- методики преподавания;
- основных идей и технологий мастеров педагогического труда;
- основных социальных запросов и требований общества к образованию.

Преподаватель может овладеть высоким уровнем методической культуры только в том случае, если ему свойственны такие качества личности, как творческая самостоятельность, самоорганизация (Г.С.Данилова), а также соответствующие способности - дидактические, организационно - аналитические и личностные.

Чтобы компетентно выполнять методическую деятельность, необходимо владеть определенными знаниями и умениями. Среди профессиональных знаний,

обуславливающих методическую компетентность, особую значимость имеют предметные, психолого-педагогические и научно-методические знания.

Предметные знания отражают содержание преподаваемой дисциплины. Это знания теоретического и эмпирического уровней. Для каждой дисциплины они специфичны.

В контексте методической компетентности работа преподавателя над содержанием учебной дисциплины сводится к следующему:

- Проникновение в сущность содержания знаний. Содержание обозначает суть явления, обеспечивая процессы его развития и, опосредованно, процессы развития личности обучающегося. Знание не стоит на месте, оно развивается, причем нелинейно, сложно. Знание не сводится к научному компоненту и представляет науку не как аддитивный процесс, идущий через добавление «бесспорных» истин. Поэтому содержание знаний имеет смысл представляет как логику противоречивого научного познания, как решение проблем в нелинейной последовательности, как процессы углубления, возвращения к исходным данным и их проблематизации.
- Выявление связи содержания с ценностями. Содержание - это всеобщая характеристика ценностей. В нем возможны различные и даже альтернативные трактовки изучаемых предметов и явлений. Содержание знаний должно отражать их смысловые ценности. Преподавателю важно знать, что предлагается обучающемуся в качестве предметов познания, размышления, критичного отношения, рефлексии, мотивирования, преобразовательной деятельности, преодоления, достижения и т.д.
- Связь со стандартом. Содержание должно представлять собой такую структуру знания, которая отражала бы требования государственного образовательного стандарта. Такое содержание должно включать компоненты, актуализирующие личностные структуры сознания обучающегося, профессиональную и общекультурную составляющие.
- Связь с целью и процессом. По образному выражению С.В.Кульневича, содержание - это «что» в «как». Действительно, оно является основным, но не существующим вне целевого и процессуального компонентов. В этой связи преподаватель должен понимать, что содержание - это то, что напоминает форму, и из чего форма осуществляется, а не наоборот.
- Содержание знаний и творчество. Анализ природы познавательного творчества обнаруживает его обусловленность работой сознания по переосмыслению учебного материала преподавателем для того, чтобы представить его содержание в соответствии с требованиями к организации познавательной деятельности обучающихся - от репродукции к творчеству. Творчество в обучении - это размышление над известным, в результате которого появляется новый личностный смысл знания, открываются его значения «для себя», личностная ценность. Именно для этого знание должно переосмыслиться. По словам И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова, «переосмысление способствует процессу субъективации, т.е. не только оценке личностной значимости учебного материала, но и осознанию себя его субъектом».
- Содержание знаний как компонент открытия. С.В.Кульневич в процессе переосмысления знаний выделяет несколько этапов: актуализация смысла, понимание рассматриваемой ситуации; мысленная апробация стереотипов понимания, выявление их возможностей; опровержение прежних смыслов в контексте обнаруженных противоречий; введение собственных смыслов; реализация вновь обретенного смысла.

Если переосмысление - одна из специфических черт деятельности сознания, тогда переосмысление должно стать содержанием этого сознания. Переосмыслению должен подвергаться не только «устоявшийся» материал, но и материал, содержащий контекст открытия, предполагающий возможность интеллектуальной инициативы.

- Содержание как основа самоорганизации. В самоорганизующихся системах основной фактор развития внутренний. Самоорганизация как обязательное условие развития не может быть навязана системе извне. Однако она инициируется внешними воздействиями.

Внутренние ресурсы - это личностные структуры сознания: критичность, мотивирование, рефлексия, коллизийность, опосредствование, автономность и др. Они формируют личностный опыт создания собственной картины мира. Феномен самоорганизации сознания опосредуется процессами осмысления, переосмысления и определенной дискредитации традиционного содержания знаний, а также осмысления новых ориентиров, «включающих» личностные структуры сознания в режим осмысленного, достаточно автономного поиска.

Внешние воздействия - специально организованная деятельность преподавателя, «работающего» с обучающимися через преобразованное содержание учебного материала. Объектом деятельности преподавателя становится не обучающийся, а содержание, которое опосредованно влияет на формирование потребностей в мотивировании, критичности, рефлексивности и т.д. по отношению к сообщаемым знаниям.

Работая над содержанием учебного материала, преподаватель выделяет в нем структурные элементы, каждый из которых подвергается анализу возможностей изучаемого материала. Таких структур в содержании может быть столько, сколько усматривает их преподаватель.

Итак, с позиции рассмотрения методической компетентности существенно важной представляется работа преподавателя по преобразованию содержания учебного материала, которая выстраивается с ориентацией на механизм их переосмысления и может быть представлена четырьмя этапами:

- Готовность к новому пониманию смысла на уровне принятия знаний, как лично значимых (исчерпывание возможностей накопленного научного опыта понимания феномена).
- Определение и преодоление противоречий в традиционном представлении знаний, как предварительная готовность к самоорганизующей выработке нового смысла и отношения к нему (дискредитация прежних смыслов и построение актуальных).
- Перестройка имеющихся знаний на основе «дискредитации прежних смыслов», как готовность к теоретической реализации самоорганизующего отношения к ним (введение собственных смыслов).
- Разработка модели собственных отношений как готовность к практической реализации своих смыслов (реализация актуального смысла).

Психолого-педагогические знания являются теоретической основой высокого профессионализма. В современной литературе система этих знаний рассматривалась рядом исследователей, в числе которых О.А.Абдуллина, С.И.Архангельский,

Н.В.Кузьмина, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, Ю.Н.Кулюткин, М.Н.Скаткин, В.А.Сластенин и др. Психолого-педагогические знания необходимы для осуществления преподавательской деятельности.

Система психолого-педагогических знаний является составляющей профессиональной компетентности. В то же время они выступают основой научно-методической компетентности. Не останавливаясь на всем комплексе психолого-педагогических знаний, выделенных в отечественной литературе, остановимся на тех их них, которые служат, по нашему мнению, основой методической компетентности:

- постановка педагогических целей и задач;
- выбор и применение средств воздействия на обучающихся;
- педагогический самоанализ.

В трактовке А.К.Марковой, задачи - это цели, заданные в определенных условиях, т. е. это понятие более конкретное, чем понятие цели. Сущность деятельности преподавателя состоит в том, что он ставит перед собой педагогические цели и задачи, черпая их из педагогических ситуаций, а затем трансформирует их в задачи обучающихся, что должно стимулировать их активность и, в конечном счете, вызвать позитивные изменения в их психическом развитии.

Какие же общие особенности педагогических задач важно не упускать преподавателю?

Во-первых, задача в самом общем виде - это система, куда обязательно входят: предмет задачи, находящийся в исходном состоянии, и модель требуемого состояния предмета задачи. Соответственно в работе преподавателя педагогическая задача должна включать характеристику психического развития до воздействия преподавателя (предмет педагогической задачи) и желательные изменения в психическом развитии обучающихся (модель требуемого состояния). Это означает, что преподавателю важно ясно представлять себе состояние психического развития обучающихся к началу обучения и те изменения, которые желательно вызвать в их психике к концу некоторого этапа обучения. Между тем известно, что педагогические задачи порой ставятся, исходя из логики развертывания учебного материала (какую тему надо пройти), а не из низа возможностей и перспектив развития обучающихся.

Во-вторых, постановка педагогической задачи всегда должна учитывать обучающегося как активного равноправного соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственную логику поведения. Практически всегда педагогическая задача претерпевает «доопределение» со стороны обучающегося, в зависимости от его мотивации, уровня притязаний, или «переопределение», т. е. замену задачи преподавателя на свою собственную (А. Балл, В.В. Давыдов, Е.И. Машбиц, В.В. Репкин). Эти процессы активного принятия и переработки обучающимися задач педагога важно принимать как реальный факт изменения педагогической задачи в сознании ученика в зависимости от его возможностей, а не рассматривать это как неподчинение требованиям преподавателя. Этот процесс усугубляется тем, что обучающийся находится в процессе постоянного изменения и развития уровня своих притязаний и возможностей, поэтому на одну и ту же задачу преподавателя в начале и в конце занятия он может реагировать по-разному.

В-третьих, решение педагогических задач требует от преподавателя немедленных действий в педагогической ситуации, а результат решения бывает отсрочен во времени,

что затрудняет контроль за успешностью решения поставленных задач, но не делает его в принципе невозможным.

В-четвертых, преподаватель всегда имеет дело с иерархией педагогических задач. Некоторые из них (их называют глобальными, исходными, стратегическими) ставит перед преподавателями общество в своем социальном заказе, эти задачи решаются всеми (например, воспитать молодого человека как гражданина, профессионала, субъекта непрерывного самообразования и др.). Другая группа педагогических задач тоже задается извне содержанием учебной дисциплины, типом учебного заведения (это поэтапные, тактические задачи). И наконец, в конечном счете, задачи зависят от конкретного контингента обучающихся и определяются самим преподавателем (оперативные педагогические задачи).

Методическая компетентность преподавателя состоит в том, чтобы не упускать общих педагогических задач и умело конкретизировать их в зависимости от условий. Кроме того, он имеет дело с педагогическими задачами, направленными на разные стороны психического развития обучающихся (обучающие, развивающие, воспитательные). Профессионализм и здесь состоит в том, чтобы не упускать все эти задачи, хотя на практике обучающие задачи ставить легче, чем развивающие и воспитательные. Это связано с тем, что при постановке обучающих задач достаточно знать свой учебный предмет, а при постановке развивающей задачи надо, уметь оперировать показателями психического развития обучающихся и уметь выявлять их состояние.

Итак, постановка педагогических целей и задач требует анализа педагогических ситуаций. В нашем понимании педагогическая ситуация - это совокупность условий, в которых преподаватель ставит педагогические цели и задачи, принимает и реализует педагогические решения (любая ситуация становится педагогической если в ней ставятся задачи обучения и воспитания). В психологии есть два подхода к анализу ситуации. Согласно первому подходу ситуация - это совокупность внешних условий, не включающая самого человека и не зависящая от него. Применительно к преподавателю это означает, что педагогическая ситуация существует как бы независимо от него и он лишь сталкивается с ней в своей работе. Согласно второму подходу ситуация включает в себя как внешние обстоятельства, так и самого человека, который своим присутствием влияет на ситуацию. Тогда оказывается, что всякая педагогическая ситуация так или иначе определяется самим преподавателем предыдущими воздействиями и обучающимися (их реакциями).

Педагогическая ситуация в целом - это продукт активного взаимодействия ряда внешних условий (например, наполняемость группы, наличие слабых студентов в группе) и поведения всех участников образовательного процесса. Следовательно, преподавателю важно воспринимать педагогическую ситуацию не только как неизбежную реальность, к которой остается только приспособляться, но и иметь в ней более активную позицию, подходить к ней с точки зрения возможности ее изменения через взаимодействие с обучающимися, что является показателем не только педагогической, но и методической зрелости.

Следует заметить, что решение педагогических задач проходит несколько этапов: аналитический (анализ и оценка сложившейся ситуации и формулирование самой задачи, подлежащей решению); конструктивный, на котором планируются способы решения поставленной задачи с учетом содержания учебного материала, деятельности и развития обучающихся; исполнительный, где во взаимодействии с обучающимися преподаватель реализует свои действия.

Преподавателю важно осуществлять все этапы решения педагогической задачи, что означает реализацию полного цикла педагогической деятельности. Методическая компетентность предлагает владение преподавателем способами педагогического воздействия.

В педагогической литературе выделяют три группы таких воздействий:

- отбор, переработка и передача преподавателем содержания учебного материала (назовем ее группой воздействия «чему учить»);
- изучение наличных возможностей обучающихся и новых уровней их психического развития (группа воздействия «кого учить»);
- выбор и применение методов, форм, средств воздействий и их комбинаций (группа воздействия «как учить»).

Нетрудно заметить, что все перечисленные воздействия связаны с методикой преподавания, и все они по сути своей являются средствами управления со стороны преподавателя. Именно потому, что они выступают средствами управления, их роль в структуре методической компетентности особенно велика. В этой связи немаловажное значение приобретает учет некоторых психологических трудностей, с которыми может столкнуться преподаватель:

- При отборе содержания учебного материала (группа воздействий «чему учить») преподавателю важно представить его не только как перечень и совокупность знаний, подлежащих усвоению (что надо усвоить), но и как те виды деятельности, которые должны быть выполнены обучающимся для усвоения этих знаний, (как надо усвоить), включая учебные задачи для самих обучающихся, усложняющиеся системы действий и пр.
- При выборе средств изучения обучающихся (группа воздействий «кого учить») важно учитывать, что психологическое изучение нежелательно сводить к диагностике отдельных психических функций (мышление, память, речь и др.). Современная психология давно отошла от так называемого «функционального подхода» и понимания человека как суммы функций (памяти, мышления и др.) и обращается к изучению человека в целом, как субъекта деятельности, личности, индивидуальности.

Предметом особого внимания преподавателя должен быть также прогноз, перспектива, зона ближайшего развития обучающихся (Л. С. Выготский), а не только наличный уровень развития. По мысли Б. Г. Ананьева, приспособляясь к существующим в данный момент индивидуальным особенностям обучающихся, педагог теряет перспективу их развития. Поэтому при изучении обучающихся важно уделять внимание не только результатам учебной работы, но и способам их получения; не только успешному решению задач, но и характеру затруднений; не только выявлению уровня развития обучающегося, но и особенностям перехода с одного уровня на другой.

- При применении средств воздействия, связанных с выбором методов, форм (группа воздействий «как учить»), с психологической точки зрения наиболее важной является готовность преподавателя видеть и использовать несколько методических путей решения одной и той же педагогической задачи, т. е. владение так называемой «вариативной методикой».

Стремление к постоянному и конструктивному самоанализу самооцениванию характеризует зрелую личность преподавателя. Рефлексия является важнейшим фактором развития педагогической культуры, поэтому мы рассматриваем ее как компонент не только общепедагогической, но и методической компетентности.

Обратимся к конкретному примеру.

Допустим, происходит некоторая педагогическая деятельность, например, взаимодействие обучаемых и обучающего, организованное для достижения образовательной цели (целей). После окончания каждого из ее этапов преподаватель как правило, анализирует результаты своей деятельности и деятельности обучающихся и пытается ответить на вопрос, достиг ли той цели, которую наметил. Если «да», то соответствуют ли затраты (физические, духовные) полученному результату? А если «нет» - каковы причины? Почему его деятельность не состоялась, и что надо сделать, чтобы добиться необходимого результата?

Разумеется, уровень рефлексирования своей деятельности зависят от той ступени познания (развития когнитивных возможностей), которую освоил профессионал. Это может быть формально-логический уровень - описание, изложение личного опыта; поиск общего и частного, главного и второстепенного - уже является переходом (ступенькой) к системному осмыслению учебно-воспитательного процесса; системный, когда для понимания происходящего, для решения педагогической задачи педагог умеет привлечь знания и умения из других наук; и наконец, овладение диалектическим методом, позволяющим «увидеть» движущие силы, механизмы, прогнозировать результаты.

Чему научился один, могут научиться и другие. Однако речь идет о массовой профессиональной школе, где даже в ее элитарных образцах не все педагоги готовы к рефлексивной деятельности высокого уровня и нуждаются в помощи. Одной из причин такого положения мы считаем не сформированность у преподавателя методической компетентности.

Что касается собственно-методических знаний, то их совокупность может быть представлена следующими компонентами:

- общеметодические знания;
- частно-методические знания.

Первая группа методических знаний включает в себя:

- знание истории возникновения и развития научной дисциплины;
- знание основополагающих идей и принципов преподаваемой научной дисциплины;
- знание целей и задач преподаваемой дисциплины;
- знание основных дидактических принципов в методике преподавания данной учебной дисциплины и их взаимосвязь;
- знание содержания учебной дисциплины и его общей структуры;

- знание характера междисциплинарных связей и способов их реализации;
- знание методики формирования и развития профессиональных знаний, умений и навыков;
- знание воспитательно-развивающего потенциала преподаваемой дисциплины;
- знание системы методов обучения и их связи со средствами обучения;
- знание системы методических приемов и способы их отбора;
- знание системы средств обучения;
- знание форм организации учебно-воспитательного процесса в связи с конкретным содержанием;
- понимание роли и сути самостоятельной работы обучающихся и знание технологий ее организации;
- знание способов педагогического оценивания, организации контроля;
- знание актуальных проблем современной методики обучения.

Частно-методические знания мы сгруппировали следующим способом:

- знания, связанные с подготовкой к учебному году (компетентный анализ содержания программ, учебников и учебных пособий; упорядочение материальной базы обучения; изучение обучающихся; перспективное планирование);
- знания, связанные с подготовкой к изучению темы (анализ логической структуры темы; конкретизация задач; выбор типа обучения; отбор методов обучения; разработка системы учебных занятий; отбор обязательной и дополнительной литературы; составление тематического плана;
- знания, связанные с подготовкой к конкретному занятию (требования к подготовке лекции, семинара и т.п.; общедидактические требования; методические требования; способы формулирования цели и задач; отбор и переработка содержания; разработка структуры и методики занятия; организация восприятия и первичного осмысления учебного материала;
- организация глубокого осмысления и запоминания учебного материала; формирование умений; проверка знаний и умений; разработка заданий для самостоятельной работы; составление плана занятия).

Помимо профессиональных знаний в структуре методической компетентности мы выделили профессиональные умения.

Огромное число педагогических действий формирует сравнительно небольшой перечень основных умений, которые реализуются в педагогической практике: организаторские, гностические, конструктивные, проектировочные, коммуникативные. Они с достаточной полнотой описаны в педагогической и методической литературе, поэтому мы не видим смысла еще раз останавливаться на них.

В то же время назовем те умения, которые объективно необходимы для осуществления преподавательской деятельности. Их три группы:

- группа «чему учить»: умения работы с содержанием учебного материала (осведомленность в новых концепциях и технологиях обучения, умение выделять ключевые идеи учебного предмета, обновлять его за счет использования понятий, терминов, дискуссий в соответствующей области науки); способность к педагогической интерпретации информации, поступающей из газет, журналов; формирование у обучающихся общеучебных и специальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей и др.

- группа «кого учить»: умения изучать у обучающихся состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.) и целостных характеристик видов деятельности (учебной, профессиональной), обученности и воспитанности, изучать реальные учебные возможности обучающихся, различать их успеваемость и личностные качества; умение выявлять не только наличный уровень, но и зону ближайшего развития обучающихся, условия их перехода от одного уровня развития на другой, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения; умение исходить из мотивации самих обучающихся при планировании и организации учебного процесса; умение проектировать и формировать у обучающихся отсутствующие у них уровни деятельности; умения расширять поле для самоорганизации учения и др.

- группа «как учить»: умения отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени обучающихся и преподавателя; умения сравнивать и обобщать педагогические ситуации, переносить методические приемы в другие ситуации и комбинировать их, применять дифференцированный и индивидуальный подход к обучающимся, организовывать их самостоятельную учебную деятельность; умение находить несколько способов решения одной педагогической задачи, владеть вариативным методическим решением.

Важной предпосылкой становления и развития методической компетентности преподавателя являются личностные качества. В заключение отметим, что у конкретного преподавателя характеристики методической компетентности складываются неравномерно в течение профессиональной деятельности. Видеть эту динамику - значит оценить компетентность преподавателя, сделать прогноз его профессионального роста. При оценке методической компетентности важно учитывать как степень приближения преподавателя к требованиям профессии (к стандартам), так и уникальность, неповторимость каждого преподавателя как профессионала.