

**Н. Э Онищенко**

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ  
ПРОФИЛЬНЫХ ГУМАНИТАРНЫХ  
КЛАССОВ  
(Монография)**

Ижевск - 2010

УДК 373.1  
 ББК 74.204.2  
 О - 587

Онищенко Надежда Эмильевна - Почетный работник общего образования РФ, директор МОУ СОШ № 74 г. Ижевска, кандидат педагогических наук.

Рецензенты:

Бочарова В.Г. - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

Фиофанова О.А. - доктор педагогических наук, профессор, Удмуртский государственный университет.

О – 587 Онищенко Н. Э.

**Совершенствование профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов [Монография] / Н.Э. Онищенко. – Ижевск, 2010. - 221с.**

В монографии обосновывается сущность понятия «профессиональная педагогическая компетентность»; определяются требования к уровню профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов; определяются методологические принципы компетентностного и личностно-деятельностного подходов к разработке системы повышения уровня профессиональной компетентности.

Данная работа предназначена преподавателям и руководителям образовательных учреждений и всем, интересующимся проблемами образования и профессиональной компетентности педагогов.

## ВВЕДЕНИЕ

Профильное обучение рассматривается современной педагогикой как один из важнейших механизмов модернизации системы российского образования. Что, в свою очередь, предполагает изменение целей образования, переход от знаниево-центрической организации образовательного процесса, к гуманистической личностно-центрированной, к развитию и самореализации способностей, дарований и компетентностей человека как главной цели образования. Личностно ориентированное образование требует, чтобы выпускник школы включался в социальные процессы как развивающаяся, свободная и в то же время ответственная, творческая личность.

Требования социума к школе возрастают. Смена образовательной парадигмы предлагает иное содержание, подходы, право, отношения, поведение, педагогический менталитет. Стремительно меняющаяся реальность нуждается в столь же быстрой педагогической интерпретации, адаптации и моделирования социального опыта, а также перестройке учительского корпуса, повышение его профессиональной компетентности.

Введение профильного обучения в старшей школе призвано на практике перевести образовательную парадигму учебно-воспитательного процесса с знаниево-центрической на личностно – ориентированную и помочь решить круг обозначенных проблем.

Концепцией модернизации системы российского образования обозначена основная цель современного образования - воспитание функционально грамотной, компетентной личности. Новая парадигма образования

приводит нас к качественно новому пониманию позиции учителя – воспитателя. Любые изменения в сфере человеческой деятельности начинаются с объекта, творца и создателя самой деятельности. Подобное создается подобным: нравственность ученика формируется нравственностью учителя, общая культура и интеллект воспитанника - уровнем культуры и интеллекта воспитанника. Иными словами, уровнем развития профессиональной компетентности и нравственной культуры педагога определяются не только качество образования и как следствие уровень компетентности выпускника, но и успехи в развитии общества в целом.

Однако как показывает анализ психолого-педагогической литературы, в настоящее время не существует четко разработанных способов повышения профессиональной компетентности педагога в условиях профильного обучения. В научных исследованиях последних лет проблема профессиональной компетентности педагогов представлена достаточно широко, однако, вопрос повышения профессиональной компетентности учителей профильных классов старшей школы, не является достаточно разработанным. Несмотря на то, что Концепцией профильного обучения определены основные цели, задачи, сроки и направления работы, на практике образовательные учреждения сталкиваются с реальными проблемами ее реализации. Связано это, прежде всего, с недостаточной разработанностью стандартизованных требований к педагогам, работающим на базовом и на профильном уровнях старшей школы и с отсутствием научно-обоснованных программ повышения профессиональной компетентности педагогов,

работающих в условиях профильного обучения. Существующие проблемы позволяют выделить реальные противоречия между:

- увеличением количества профильных классов в старшей школе, с одной стороны, и отсутствием научно-обоснованных разработок для системы профильного обучения, с другой;
- потребностью в педагогических кадрах, способных решать задачи, стоящие перед профильным обучением и отсутствием программ повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих в данной системе.

Как и любая другая компетентность, профессиональная компетентность педагогов формируется и совершенствуется в деятельности и может возрастать по мере накопления опыта, а может снижаться, если человек остановился в своем развитии и использует лишь ранее накопленные знания и представления.

Как следствие, процесс повышения процесс повышения профессиональной компетентности можно рассматривать как непрерывное обновление профессиональных знаний и умений, развитие и совершенствование профессионально значимых личностных качеств педагога. Для того, чтобы совершенствовать свою деятельность и повышать профессиональную компетентность, нужно осознавать не только собственное «Я» и «собственную деятельность», но и уметь грамотно диагностировать, видеть проблемы и осознавать пути и способы повышения результативности педагогического труда..

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА.**

## **1.1. Понятие профессиональной компетентности в психолого-педагогической литературе.**

Исследователи деятельности учителя отмечают, что результативность педагогической деятельности может быть обеспечена лишь при высоком уровне профессионально-педагогической компетентности.

В теории психолого-педагогического образования компетентность рассматривается как необходимое условие готовности учителя к профессионально-педагогической деятельности, как необходимая составляющая его профессионально-педагогической культуры. Иными словами, педагогическое творчество эффективно, если оно основывается на высокой профессиональной компетентности (100).

В последние годы в отечественной педагогике активно проводятся исследования, посвященные изучению понятий «компетенция» и «компетентность». В работах отечественных авторов (Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.А. Петровской, А.М. Новикова, Г.С. Трофимовой, М.А. Чошанова, С.В. Шишова) выделяются различные виды компетенций для разных видов деятельности.

Однако, до сих пор, круг понятий «компетенция» и «компетентность» не достаточно очерчен, а исследование сущности и структуры самого понятия «компетентность» у разных авторов, выявило достаточно широкий спектр его трактовок. На основе анализа психолого-педагогической литературы выявим

особенности понятия «компетентность» и его не тождественность понятию «компетенция».

Исследуя вопросы, связанные с компетентностным подходом, И.А. Зимняя выделяет три основных этапа его становления и дефиниции понятий «компетенция» и «компетентность» (32).

Первый этап, начавшийся в шестидесятые годы прошлого столетия, связывается с введением и разграничением в научном аппарате категорий «компетенция» и «компетентность», которые возникли в связи с проводимыми в то время исследованиями разных видов языковой компетенции. Сам термин «компетенция», введенный в 1965 году Хомским, использовался в трансформационной грамматике и указывал на различие между знанием языка и его использованием в речи. Использование иностранного языка в речи считалось проявлением компетенции. Лингвисты полагали, что если человек, владея определенным знанием, не применял его на практике, значит, он не проявлял свою компетенцию (32).

Второй этап относится к периоду 70-х, 90-х годов прошлого столетия и характеризуется использованием понятий «компетенция» и «компетентность» в двух направлениях: в теории и практике обучения иностранным языкам, и при оценке уровня профессионализма в управлении, менеджменте и руководстве. По данным И.А.Зимней, в 1984 году в Лондоне вышла книга Дж. Равенна «Компетентность в современном обществе», в которой понятие компетентность определяется автором, как «мотивированные способности».

В эти же годы появляются работы И.А. Зимней о педагогической коммуникативной компетентности, А.К.Марковой о профессиональной компетентности в

контексте психологии труда, Л.М.Митиной, Л.А.Петровской, о социально-психологическом аспекте данной проблемы и другие (31, 32, 65, 66, 72, 91).

Третий этап, начавшийся с 90 – х годов прошлого столетия можно назвать уже этапом исследования данных категорий, как научных, применительно к образованию.

Анализ современных источников (13, 14, 15, 29, 31, 32, 37, 46, 51, 54, 57, 65, 66, 72, 76, 77, 80 и т.д.) позволяет констатировать, что исследователи определяют компетенцию как квалификационную характеристику, взятую в момент включения человека в деятельность. В данном случае, компетенция рассматривается как образовательный результат и готовность специалиста справиться с поставленными задачами. Таким образом, компетенция выступает в роли некоторого отчужденного заданного требования к уровню образовательной и профессиональной подготовки индивида. Термин «компетентность» выступает как мера включенности человека в деятельность, как обладание компетенцией в данной сфере или области деятельности.

В работе разделяются понятия «компетентность» и «компетенция» и, согласно определениям, предложенным А.В.Хуторским, компетенции рассматриваются как совокупности взаимосвязанных знаний и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, отличаются от компетентностей – качеств личности. Под компетенцией имеется в виду некоторое отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке, необходимое для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Тогда как компетентность - уже



состоявшееся личностное качество, включающее личный опыт и отношение к предмету деятельности в данной сфере (137). Компетентности, по мнению А.В.Хуторского, многомерны, т. е. охватывают все основные группы развиваемых личностных качеств и представляют собой интегральные характеристики уровня подготовки конкретной личности.

Такого же мнения придерживается В.Н.Введенский, рассматривая компетентность - как некую личностную характеристику, а компетенцию – как совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик (16, с.51).

Следует отметить, что в настоящее время термин «компетентность» в отечественной профессиональной педагогике в большинстве случаев употребляется интуитивно. Однако как отмечает М.А.Чошанов, этот термин имеет ряд существенных достоинств. Во-первых, он одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Во-вторых, и это главное – он наиболее целесообразен для описания реального уровня подготовки специалиста. Человек либо компетентен, либо не компетентен по отношению к требуемому уровню исполнения, а не по отношению к достижениям других. В - третьих, компетентного специалиста отличает способность среди множества решений выбрать наиболее оптимальное, то есть, для этого, он должен обладать критическим мышлением. В – четвертых, компетентность предполагает постоянное обновление знаний, овладение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях. В - пятых, компетентность включает в себя как содержательный (само знание),

так и процессуальный (умение) компоненты. Компетентный человек обладает методом «знание + умение» решения конкретной проблемы в конкретной ситуации. Иными словами, компетентный специалист может применить тот или иной метод, наиболее подходящий к данным условиям. Таким образом, компетентность, по мнению М.А. Чошанова, можно представить в виде формулы: (143, с.7)

**Компетентность = Мобильность знания+гибкость метода + критичность мышления.**

В материалах «Стратегия модернизации содержания общего образования» (123), понятие компетенции определяется в качестве центрального и рассматривается как:

- объединение интеллектуальной и навыковой составляющих образования;
- понятие, в которое заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»);
- способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации и конкретной деятельности;
- понятие, включающее в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую;
- понятие, формирование которого происходит не только в процессе обучения, но и под воздействием окружающей среды.

Анализ психолого-педагогической литературы по данному вопросу, позволяет выявить ряд особенностей понятия «компетентность».

В педагогическом энциклопедическом словаре понятие «компетенция» рассматривается в двух

смыслах: 1) при характеристике внешних факторов по отношению к личности, включая круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) при характеристике личности, ее знаний и опыта в определенной области. К нашему исследованию, безусловно, имеет отношение второе толкование (89).

Словарь по образованию и педагогике раскрывает понятие компетенции как «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы. А компетентность – как совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной или практической деятельности» (118, с. 67).

В психологии также общепринята точка зрения, согласно которой, «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы выполнения действия.

Компетентность можно рассматривать и в более широком плане. Так, по мнению Ю.Н. Емельянова, «компетентность – это уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе» (24, с. 36).

Согласно В. Ландшееру, компетентность в широком смысле этого слова может быть определена как «углубленное знание или освоенное умение» (56, с.7).

В.В. Краевский понимает под компетентностью круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. «Компетентность в определенной области – это обладание

соответствующими знаниями и способностями, позволяющими обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней»(47, с.9).

По мнению Е.И. Огарева, компетентность следует рассматривать как оценочную категорию, которая «характеризует человека как субъекта специализированной деятельности, где развитие способностей человека дает ему возможность выполнять квалифицированную работу, принимать ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершенствовать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей» (80,с.10). Автор понимает компетентность как устойчивую способность к деятельности со знанием дела.

С.Е. Шишов и В.А. Кальней считают, что компетенция не может быть определена через сумму знаний и умений, так как значительная роль в ее проявлении принадлежит обстоятельствам, и рассматривают компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Специалист, по их мнению, проявляет свои компетентности только в деятельности, в конкретной ситуации. Не проявленная компетентность, считает автор, представляет собой скрытую возможность (149,с. 112).

Расширенный подход к трактовке данного понятия дает М.А. Чошанов, рассматривая компетентность, как не только понимание индивидом сущности проблемы, но и обладание методом ее решения, причем в зависимости от конкретных условий применяется тот или иной наиболее подходящий к конкретным

условиям метод. Вариативность метода определяется автором, как важное качество компетентности наряду с мобильностью знания и критичностью мышления. Компетентного человека отличает от других обладание критическим мышлением, постоянное обновление знания, владение новой информацией для успешного решения поставленных задач (143, с.39).

Е.В. Бондаревская включает в понятие компетентности не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, что делает ее всегда личностно-окрашенной качествами конкретного человека (13, с.30).

Н.Н. Никитина и Н.В. Кислинская рассматривают компетентность как сплав теоретической и практической готовности человека к выполнению какой-либо деятельности (76).

Определяя сущность понятия «компетентность», А.М. Новиков исходит из того, что данное понятие имеет целый ряд надпрофессиональных характеристик и, в первую очередь, это такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться. Это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления (78, с. 23).

Говоря о структуре компетентности, С.В. Петрушин рассматривает как неотъемлемые ее составляющие когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), исполнительские (умения и навыки) и эмоциональные (социальные установки, опыт, система отношений личности) компоненты (92, с.20).

В зарубежных исследованиях основной составляющей понятия «компетентность» считают спектр индивидуально-психологических качеств, в который входят самостоятельность, дисциплинированность, коммуникативность, потребность в саморазвитии. Так, американский психолог К. Доуле рассматривает способность быстро и бесконфликтно адаптироваться к конкретным условиям труда важнейшим компонентом квалификации и компетентности. Э. Шорт характеризует квалифицированного работника как человека, обладающего знаниями основ наук и умениями с ними связанными, а также навыками, необходимыми для выполнения психомоторных функций, профессиональных ролей, когнитивной и аффективной деятельности, межличностного общения. При этом оба психолога обращают внимание на развитие способностей, знаний, умений, мотивов, отношений, убеждений, ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром (76).

Дж. Равен рассматривает компетентность как специфическую способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области. Быть компетентным фотографом, ученым, учителем и т.д. – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня. Природа компетенций, отмечает он, такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при глубокой личной заинтересованности человека в данном виде деятельности (99).

В целом исследователи относят компетентность к общей характеристике индивида и не связывают

данное понятие с разрозненными умениями. Напротив, как было показано выше, у большинства авторов, компетентность выходит за рамки знаний, умений, навыков и ей приписываются такие качества как умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, стремление к овладению новыми знаниями, навыками, коммуникативность, способность к быстрой адаптации к новому коллективу и новым условиям труда.

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно выделить несколько видов компетентности. Одни авторы классифицируют компетентность по способам и характеру ее применения в различных сферах деятельности человека, другие - по отношению к этапам обучения.

Так, по характеру применения компетенций в различных сферах человеческой деятельности В.А. Кальней и С.Е. Шишов выделяют:

- политические и социальные компетентности;
- информационную компетентность;
- межкультурную компетентность;
- коммуникативную компетентность;
- самообразовательную компетентность;

Выделяется и особая ключевая компетентность – компетентность, обеспечивающая универсальность специалиста, способная проявить себя в самых разнообразных ситуациях и условиях (149, с. 85-86)

В профессиональном образовании Европейского сообщества особое значение придается пяти ключевым компетентностям:

- социальная – способность взять на себя ответственность, совместно выработать решение и участвовать в его реализации, проявление

сопряженности личных интересов с потребностями организации и общества;

- коммуникативная – владение технологиями и формами устного и письменного общения на разных языках, включая компьютерное программирование;

- социально-информационная – владение информационными технологиями, включая критическое отношение к информации, распространяемым СМИ;

- когнитивная – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

- специальная - подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда (119, с.204).

По отношению к образованию и видам деятельности человека многие авторы традиционно выделяют профессиональную компетентность (Т.А. Глухих, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Слостенин, М.А. Чошанов). Следует отметить, что пока сам термин «профессиональная компетентность» не имеет однозначного определения и трактуется авторами по-разному.

Так, ряд исследователей Л.М. Митина, Л.А. Петровская, М.И. Лукьянова, Н.В. Кузьмина, А.К.Маркова, Е.И. Огарев, определяют содержание понятия «профессиональной компетентности», выявляя психологические, педагогические и социальные условия ее становления. Они же трактуют данное понятие, как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, что характеризует профессионализм учителя. В различных исследованиях авторы рассматривают профессиональную компетентность как:



- совокупность профессиональных свойств (Л.И. Анцыферова);
- сложную единичную систему внутренних психических состояний и свойств личности специалиста, готовность к осуществлению профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия (Ю.В. Варданян);
- профессиональное самообразование (А.К. Маркова);
- устойчивую способность к деятельности со «знанием дела» (В.И. Огарев);
- способность реализовывать на определенном уровне профессионально-должностные требования (И.Г. Климкович);
- способность к актуальному выполнению деятельности (М.А. Чошанов);
- единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности (В.А. Сластенин).

Неоднозначно исследователи представляют и структурные компоненты профессиональной компетентности. Так, одни авторы подразумевают под ними иерархию знаний и умений, другие – ряд специфических способностей, предполагающих профессиональное мастерство.

Н.В.Кузьмина под профессионально-педагогической компетентностью понимает совокупность умений педагога особым образом структурировать научное и практическое знание в целях наилучшего решения педагогических задач. В своих работах она выделяет следующие составляющие педагогической компетентности:

- *специальная и профессиональная компетентность* как в области преподаваемого предмета, дисциплины, который преподает педагог, так и в области способов приобщения к ней учащихся. По мнению автора сюда следует включить как знание самого предмета, так и методики его преподавания, Знание психологии обучения предмету и и знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

- *социально-психологическая компетентность в области процессов общения.* Данная компетентность подразумевает умение индивида ориентироваться в социальных ситуациях, определять личностные особенности других людей, выбирать адекватные способы общения с ними.

- *методическая компетентность* в области способов формирования знаний, умений у учащихся. Иными словами – компетентность в выборе средств, методов и форм педагогического воздействия.

- *дифференциально-психологическая компетентность* в области мотивов, способностей, направленности учащихся. Иными словами понимание педагогом не только психологических особенностей самих учащихся, но и особенностей усвоения ими учебного материала.

- *аутопсихологическая компетентность* в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности. Уровень данной компетентности зависит от уровня развития социального интеллекта самого педагога и предполагает не только знание сильных и слабых сторон своей личности, но и знание способов профессионального самосовершенствования (51).

Г.С. Трофимова рассматривает педагогическую коммуникативную компетентность как один из аспектов профессиональной компетентности педагога.

Формирование педагогической коммуникативной компетентности определяет успешность профессионального педагогического общения и педагогической деятельности в целом. Уровень педагогической коммуникативной компетентности характеризуется коммуникативным умением педагогического оценивания, навыками стимулирующего воздействия на обучаемых, высокой степенью информированности в области общения, владением вербальными и невербальными средствами общения, эмоциональной саморегуляцией и инициативностью. Формирование и повышение педагогической коммуникативной компетентности личности учителя, по мнению Г.С. Трофимовой, - новая тема в педагогике, возникающая в связи с переориентацией школы на отношения диалога между учителем и учащимися. «Личность учителя можно считать коммуникативно компетентной, если он ориентируется в ситуации педагогического общения, имеет определенный опыт реальной педагогической деятельности, а также понимает себя и других. Ситуации педагогического общения - это условия, в которых реализуется система приемов и навыков взаимодействия учителя и учащихся с помощью различных коммуникативных средств» (127, с. 36).

Понятие педагогической коммуникативной компетентности определяется ученым в виде трехкомпонентной модели, соединяющей в себе: способность к ориентации в ситуациях педагогического общения, способность к эффективному взаимодействию и гуманистическую ценностную диспозицию. Именно гуманистическая ценностная диспозиция рассматривается автором в качестве основания данной модели.

Перспективным направлением в повышении коммуникативной компетентности педагогов, по мнению ученого, является совершенствование знаний учителя об основных характеристиках педагогического общения (стили, позиции, психологические механизмы), совершенствование приемов и техник эффективной коммуникации.

Такого же мнения придерживается Н.В. Ключева считая, что учитель тогда свободен в своем педагогическом общении, когда у него имеется выбор между разнообразными техниками. «Чем более они будут наработаны, автоматизированы, тем более гибким, а значит, и адекватным будет его педагогическое общение и профессиональная деятельность в целом» (42, с.114).

В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Е.И. Исаев, Л.Н. Захарова и др. выделяют в структуре профессиональной компетентности ее психолого-педагогическую составляющую, в основе диагностики которой лежит идея декомпозиции деятельности на ее основные составляющие (ориентировочную основу, проектирование, реализацию, контроль, коррекцию) и определение их сформированности у субъекта на разных уровнях представленности содержания (предметном, адаптационном, рефлексивно-психологическом, коммуникативном и т.д.) и конкретных уровнях профессионального функционирования (информационном, технологическом, проблемном, преобразующем, концептуальном) (35).

Л.М. Митина (71, с.29) рассматривает компетенции, как основные педагогические способности (компетентности), необходимые учителю на уроке:

1. Способность контролировать уровень знаний учащихся;

2. Способность устно и письменно предъявлять учащимся материал;
3. Способность организовывать работу на уроке;
4. Способности вести диалог с учащимися;
- 5.Способность использовать различные методы обучения;
6. Способность насыщать общение с учащимися положительными эмоциями и чувствами;
7. Способность поддерживать дисциплину на уроке.

Все вышеперечисленные способности (компетентности) объединяются автором в две основные группы:

- методические и предметные (компетентности 1,2, 3,5);
- коммуникативные, позволяющие создать творческую (креативную) атмосферу на уроке (компетентности 4,6,7).

Таким образом, в понятие профессиональной компетентности Л.М. Митина включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности.

А.К.Маркова рассматривает профессиональную компетентность педагога как интеграцию различных компетентностей: специальной, деятельностной, социальной, личной и индивидуальной. Наличие данных компетентностей означает, по ее мнению, зрелость человека в профессиональной деятельности. В своих работах ученый определяет следующий состав компетентности: знания, умения, позиция, личностные особенности.

- *специальная компетентность* – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- *социальная компетентность* – владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего труда;
- *личностная компетентность* - владение способами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;
- *индивидуальная компетентность* - владение способами самореализации развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессионально-личностному росту, самоорганизации и самореабилитации (68, с. 34-35).

Н.В. Ключева, занимаясь вопросами профессиональной компетентности, выделяет в ней пять категорий:

- педагогическая деятельность учителя;
- педагогическое общение учителя;
- личность учителя с выраженной социально - педагогической направленностью;
- обученность и обучаемость школьников;
- психологический аспект педагогической деятельности (42, с. 100)

По мнению Т.Г. Браже, профессиональная компетентность специалиста определяется «не только специальными базовыми научными и методическими знаниями, умениями и навыками, но и умением работать с людьми, зависящими от профессиональной, но более от общей культуры педагога, ценностных его ориентаций, представлений о смысле своей деятельности и себе как специалисте» (14, с.59).

В.А. Петерс считает, что содержание профессиональной компетентности педагога той или иной специальности определяется квалификационной

характеристикой, которая «представляет собой нормативную модель компетентности педагога, отображая научно-обоснованный состав профессиональных знаний, умений, навыков ... - это по существу свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта» (90, с. 5).

Н.Н. Никитина рассматривает профессиональную компетентность как степень теоретической и практической готовности педагога к осуществлению деятельности, определяющейся «уровнем овладения учителем системой специальных, общенаучных и психолого-педагогических знаний, а также педагогической технологией и техникой» (76, с. 38.).

Еще одним из терминов, часто встречающимся в научных работах, является педагогическая компетентность.

Н.А. Аминов соотносит педагогическую компетентность с социальными особенностями личности. Автор отводит ведущее место общению, полагая, что оно способствует успешной деятельности учителя в педагогической деятельности (2).

В.И. Загвязинский рассматривает педагогическую компетентность как совокупность знаний и опыта, дающую возможность профессионального, грамотного решения вопросов обучения и воспитания (26, 27).

Подобным образом трактуется понятие «педагогической компетентности» И.А. Колесниковой (49). Исследуя феномен педагогической компетентности, автор отмечает, что это интегральная профессионально-личностная характеристика, обуславливающая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический

момент нормами, стандартами, требованиями. Автор рассматривает данное понятие как оценку, которую дают окружающие учителю и его профессиональной деятельности. С этой позиции, по мнению, Л. М. Митиной педагогическая компетентность выражает то общее, что присуще исторически конкретному носителю профессии, делающее его сопричастным к педагогическому сообществу и определенной педагогической культуре. Понятие педагогической компетентности, рассматривается автором как «гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации» (73,с.75). Данное определение дает автору возможность представить в структуре педагогической компетентности три подструктуры:

- деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогической деятельности);
- личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

Другая группа авторов (В.А. Сластенин, Е.И. Рогов и др.) рассматривает педагогическую компетентность как наиболее устойчивые свойства личности. Они считают, что развитие индивида в деятельности, общении обеспечивает более качественный подход к решению профессиональных задач.

В.А. Сластенин (113) определяет педагогическую компетентность через понятия:



- педагогической рефлексии;
- эмоциональной устойчивости;
- учета индивидуальных особенностей, склонностей характера педагога;
- положительного отношения к труду.

Е.И. Рогов рассматривает педагогическую компетентность как «профессионализм педагога». В это понятие он вкладывает характеристики, отражающие психофизиологические, психические и личностные изменения, происходящие в работе учителя, что обеспечивает качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач в особых условиях (101).

Таким образом, говоря о профессиональной компетентности педагога и педагогической компетентности, авторами подразумеваются одни и те же личностные характеристики и готовность педагога к выполнению своей деятельности на определенном профессиональном уровне.

Подводя итог, можно сказать, что в настоящее время не существует точного определения «формулы компетентности» (М.А. Чошанов), качеств профессиональной компетентности (И.А. Колесникова), критериев профессионализма (А.К. Маркова) и личностного профессионализма (Э.Ф. Зеер). Связано это с тем, что сам термин еще окончательно не устоялся в отечественной психологии и в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста.

Действительно, в работах некоторых авторов понятие «профессиональная компетентность» используется как синоним понятий «квалификация» и «профессионализм». Проведя анализ имеющейся

литературы, выявим правомерность тождественности данных понятий.

Если рассмотреть понятие «профессиональная компетентность» во взаимосвязи с понятием «квалификация», то оказывается, возникновение понятия компетенции вписывается в историю профессиональной подготовки, которая сама была отмечена переменами экономической деятельности.

Понятие компетенции впервые появилось в мире труда и промышленных предприятий. Изменение профессиональных задач требуют новых квалификаций, ибо умения, характеризующие выполнение определенной деятельности, не всегда бывают достаточны. Нужно еще уметь предвидеть трудности, принимать решения, сотрудничать и координировать свою деятельность. Неуверенность, царящая в настоящее время при оценке профессиональной деятельности и занятости, только усиливает необходимость развития компетенций.

В педагогической литературе под квалификацией понимается мера освоения профессиональных требований, определяемых специальностью, или степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы. В отечественной педагогике понятие «квалификация» определяется как совокупность социальных и профессионально – квалификационных характеристик, предъявляемых к социальным и профессиональным качествам и способностям человека. Педагогическая квалификация определяется типом и уровнем полученного исходного образования и подтверждается документом, соответствующего образца. Исходя из данного определения, мы можем констатировать, что

понятие «квалификация» не может быть полностью тождественно понятию «профессиональная компетентность», так как включает только несколько из составляющих «компетентности», и, следовательно, может рассматриваться лишь как составляющая данного понятия. Тогда как уровень квалификации работника, в нашем случае – педагога, можно соотносить с профессионально-педагогической компетентностью. Мы разделяем мнение Э.Ф. Зеера, рассматривающего квалификацию, лишь как часть компетентности, включающей в себя индивидуальные особенности личности, ее отношение к труду и социальному окружению. К основным компонентам профессиональной деятельности, по его мнению, относятся:

- специальная компетенция - характеризует готовность личности к самостоятельному выполнению профессиональных заданий, умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения;
- социальная компетенция – предполагает сформированность способности к групповой деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результаты своего труда, окружающую среду и другие ценности;
- индивидуальная компетенция – рассматривается как готовность личности к постоянному повышению квалификации, способность к саморазвитию, рефлексии и самообразованию личности в профессиональном труде (29, с.33).

Термин «профессионализм» часто употребляется в психолого-педагогической литературе и используется одними авторами, как альтернатива понятию

«компетентность», а другими, как уровень владения той или иной компетенцией. Так, А.М. Новиков разграничивает данные понятия и отмечает, что сейчас все чаще при оценке деловых качеств вместо понятия «профессионализм» используется «компетентность». Общество все больше нуждается в широко образованных людях, тогда как само слово «профессионализм» соединяется со словом «узкий». Такова природа профессионализма – чем он выше, тем уже. Компетентность же предполагает широту познания не только в узко профессиональном смысле. Профессионализм, по его мнению, относится к технологической подготовке и подразумевает владение тем или иным человеком технологиями – будь то технологии обработки материала, бухгалтерского учета, конструирования машин, выращивание урожая или строительных работ. Понятие «компетентность» рассматривается А.М. Новиковым значительно шире, ученый включает в него содержание «надпрофессионального характера», необходимого сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Автор включает в понятие компетентности знание иностранных языков, компьютера, технологий, маркетинга, экологические и экономические знания, защиту интеллектуальной собственности (78, с. 23).

Ю.Н. Емельянов (24) рассматривает компетентность, как часть профессионализма психолога, его неотъемлемую составляющую. Такую же позицию занимают и другие авторы: А.А. Реан, Н.Н. Никитина, Я.Л. Коломенский и др.

А.А. Реан и Я.Л. Коломенский рассматривают данные понятия как взаимозависящие. Авторы считают, что «уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности (педагогической,

социально-психологической, дифференциально-психологической и др.), а также от степени развития профессионально - педагогического мышления». Педагогическое творчество, по их мнению, эффективно там и тогда, когда оно опирается на высокую профессионально-педагогическую компетентность. (100, с.233).

В.П. Беспалько считает, что профессионализм следует понимать не столько как ремесленную подготовку к определенному *виду* деятельности, сколько как специализацию, готовящую к определенному *способу* деятельности, становящемуся отличительной чертой каждой личности (9, с. 34).

Н. Н. Никитина и Н.В. Кислинская рассматривают профессионализм как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности, а профессиональную компетентность, как неотъемлемую составляющую профессионализма и близкое к нему комплексное свойство, основой которых считают педагогическую умелость: «владение педагогическими умениями и навыками, обеспечивающими грамотную и педагогически целесообразную организацию педагогического процесса» (76, с. 36 - 37.)

Все рассмотренные выше три понятия тесно взаимосвязаны друг с другом. Каждое из них имеет свою область применения, и рассматриваются нами, как непосредственно составляющие друг друга. Одна является неотъемлемой составной частью другой. Иерархия их взаимосвязи представляется нам следующим образом.

*Квалификация ---Профессиональная компетентность ---  
-Профессионализм.*

При определении соотношений профессиональной компетентности, квалификации и профессионализма приведем их основные определения, на которых мы основываемся в качестве определяющих (См. таблицу 1).

**Таблица 1.**

**Соотношение основных понятий, используемых  
в сфере профессионализации личности**

<b>Понятия</b>	<b>Содержание</b>
Квалификация	Степень пригодности к какому-либо виду деятельности, наличие у знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы. Подтверждается дипломом или иным документом, удостоверяющим получение данным лицом определенной специальности.
Профессиональная компетентность	Многофакторное явление, включающее уровень владения работником не только специальными научными и методическими знаниями, но и общенаучным знанием, а также совокупность его ценностных ориентаций и представлений о смысле своей деятельности и ее совершенствовании.
Профессионализм	Совокупность личностных характеристик работника, необходимых для успешного выполнения своей профессиональной деятельности.

Таким образом, под компетентностью мы понимаем устойчивую способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания существа выполняемых задач и разрешаемых проблем. Это хорошие знания, опыт, активное овладение лучшими достижениями; умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени, чувство ответственности за достигнутые результаты.

Компетентность – категория оценочная, характеризующая человека как субъекта специализированной деятельности, уровень развития его способностей выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, ведущие к рациональному и успешному достижению поставленных целей.

Результативность деятельности учителя зависит от его профессиональной компетентности. Безусловно, профессиональная компетентность – явление многофакторное, включающее не только специальные научные и методологические знания, умения и навыки, но и зависящее от ценностных ориентаций педагога и его представлений о смысле своей деятельности и о себе как специалисте.

Таким образом, *профессиональная компетентность рассматривается нами как способность к оптимальному выполнению культуросообразных видов деятельности; интегральное единство интеллектуальных и навыковых составляющих, личностных характеристик, ценностных ориентаций специалиста, позволяющих человеку успешно адаптироваться в постоянно изменяющихся условиях профессиональной деятельности.*

## **1.2. Характеристика профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования.**

Профессиональная компетентность рассматривается сегодня в качестве новой единицы измерения образованности человека, так как знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют и не позволяют измерить уровень качества образования и профессиональной готовности специалиста к выполнению деятельности. Компетентность в профессиональной сфере предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как ценности.

В контексте социально-психологического подхода понятие компетентности, в основном, рассматривается применительно к профессиональной деятельности специалистов сферы «человек – человек» (в частности, педагогической и управленческой) и в ракурсе вовлеченности личности в процесс общения, систему человеческих взаимоотношений и с позиций выполнения индивидом определенной социальной роли (А.В. Евсеев, Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская и др.). В рамках психолого-педагогического подхода толкования понятия компетентности раскрыты преимущественно в отношении труда учителя и рассматриваются в работах (И.Я. Колесниковой, Н.Е. Костылевой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной и др.).

Рассматривая профессиональную компетентность как сложное, многокомпонентное и интегральное единство, можно говорить о ее структуре и



содержательных компонентах, прежде всего это связано с мнением о том, что неотъемлемой составляющей становления профессионала является развитие его представлений о конкретных компонентах своей профессиональной деятельности, знание ее структуры и путей ее совершенствования.

Терминологическая разобщенность понятий данной категории причинно обуславливает отсутствие универсальной психолого-педагогической характеристики профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования.

Говоря о профессиональной компетентности педагога, исследователи соотносят профессиональную компетентность с результативностью труда учителя и с педагогической деятельностью. Результативность педагогического труда возможна в условиях особой структуры знаний учителя и психолого-педагогической компетентности, значит, профессиональная компетентность педагога обеспечивается знаниями в области специальной (предмета, который преподает учитель); методической (в области средств, форм и методов педагогического воздействия); психологической (в области учета особенностей отражения влияния педагогического воздействия на психическое развитие учащихся).

Таким образом, профессиональная компетентность педагога – это способность учителя превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащихся.

Из данного определения следует, что профессиональная компетентность учителя представляет собой совокупность его умений как субъекта педагогического воздействия особым способом структурировать научные и практические

знания в целях лучшего решения педагогических задач, способствующих развитию личности учащихся.

Исходя из выявленной в ходе предпринятого исследования структуры профессионально-педагогической компетентности, основными признаками ее сформированности, можно считать следующие:

- наличие *специальных профессиональных знаний*. Конкретное содержание знаний зависит от специальности, а их уровень и объем – от категории: чем выше уровень квалификации, тем обширнее и выше компетентность учителя, и наоборот, чем выше уровень компетентности, тем более эффективна деятельность преподавателя в своей профессиональной области.

- наличие *психолого-педагогических знаний* о сущности педагогического труда, об особенностях данной профессии, о закономерностях в области общения, о психологическом развитии учащихся, возрастной и социальной психологии;

- владение *психолого-педагогическими умениями* как способность педагога грамотно осуществлять воздействие на учащихся с целью достижения результата.

Профессиональная компетентность педагога формируется и совершенствуется только в процессе деятельности. Все, что связано с компетенциями, связано с опытом и деятельностью субъекта, вне ситуации и деятельности компетенции не проявляются (104). Определенные педагогические действия формируют основные умения, которые реализуются в педагогической практике. В данном случае речь идет о познавательных, проектировочных, конструктивных, организаторских и коммуникативных

умениях.

Таким образом, можно говорить о том, что названные умения формируются на основе системы знаний, которые, в свою очередь, определяют содержательные компоненты профессиональной педагогической компетентности:

- знание содержания деятельности (предмета);
- знание правил осуществления деятельности (средств, форм и методов педагогического воздействия);
- знание психологических особенностей овладения учащимися содержанием и методами учебной деятельности;
- знание индивидуально-психологических особенностей учащихся;
- знание достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Данная содержательная модель соответствует модели профессиональной компетентности, предложенной Н.В. Кузьминой, которая рассматривает профессиональную педагогическую компетентность, как структуру, компонентами которой выступают:

1. Специальная компетентность, основанная на знании предмета и психологии обучения данному предмету.
2. Методическая компетентность, предполагающая выбор адекватного метода обучения и воспитания.
3. Социально-психологическая компетентность, основанная на владении педагогом как внутренней (перцептивной), так и внешней коммуникативной компетенции.
4. Дифференциально - психологическая компетентность, предполагающая соответствующий уровень знаний (понимания) педагогом психологических особенностей

учащихся и особенностей усвоения ими учебного материала.

5. Аутопсихологическая компетентность, которая зависит от уровня развития социального интеллекта и определяется знанием педагогов сильных и слабых сторон своей личности и владение способами профессионального самосовершенствования.

При этом, исходя из определения самого понятия профессиональной компетентности, следует иметь в виду, что качественная характеристика профессиональной компетентности учителя зависит не только от количества усвоенных им знаний и умений, но и от развитости его мотивационно-эмоциональной сферы, процессов творческого мышления, уровня сформированности педагогически значимых и личностных характеристик педагога. Иными словами, от уровня общего психического развития личности педагога в целом.

Проведенные исследования свидетельствуют о существовании определенных корреляционных связей между уровнями сформированности личностных качеств педагога и их значимости для осуществления педагогических функций.

Результаты труда, по мнению А.К. Марковой, выступают в роли основного критерия, характеризующего эффективность профессиональной деятельности и качество профессионального воздействия на объект труда. При чем, критериями результативности педагогической деятельности могут выступать не только качественные показатели деятельности учащихся, выраженные в знаниях и умениях по преподаваемому предмету, но и результаты творческой, проектной и исследовательской деятельности в данной предметной

области, в уровне сформированности эмоционально-ценностных отношений учащихся к данному учебному предмету, к учебной деятельности в целом (68).

Основными показателями результативности деятельности учащихся является овладение ими соответствующим уровнем стандартов общего среднего образования.

Следующим показателем результативности деятельности учащихся может считаться наличие опыта не только репродуктивной, но, главным образом, творческой деятельности. Основными характеристиками творческой деятельности является самостоятельный перенос и использование полученных знаний в новую ситуацию, видение новой функции объекта, гибкость мышления, проявленная в самостоятельном комбинировании известных ранее способов деятельности в новых условиях, в видении возможных вариантов и способов решения поставленной задачи. Иными словами, разностороннее видение объекта и способность к построению принципиально новых способов решения проблемы в заданных новых условиях действительности.

Эмоционально - ценностное отношение учащихся к миру и деятельности в целом, также является показателем результативности деятельности педагога и во многом определяется уровнем профессиональной компетентности последнего. По мнению ряда авторов (Маркова, Кузьмина, Рогов, Ананьев, Никитина, Митина, Канн Калик, Браже и др.) результативность труда учителя, а, следовательно, его профессиональная компетентность зависит от личности самого учителя, его личностных качеств, которые выступают главным фактором формирования у учащихся определенного

отношения к учебному предмету и к познавательной деятельности в целом. Полученные в ходе проведенного исследования данные, наглядно свидетельствуют о приоритете таких личностных качеств, как высокий интеллект, общая культура, общая культура, стремление к творчеству, организованность и высокая нравственность. Выявленные корреляционные связи доказывают прямую зависимость значимости той или иной педагогической функции от уровня сформированности тех или иных личностных качеств педагога и его ценностных характеристик.

Для педагога в связи со спецификой объекта и предмета его труда профессиональные и личностные качества формируют единую психолого-педагогическую компетентность. Понимание учителем цели, смысла, предназначение своего труда сказывается не только на собственном профессиональном самоопределении и становлении, но и на ценностных ориентациях, нравственном становлении, социальных потребностях той личности, которую он воспитывает.

Результаты проведенных исследований подтверждают значимость для учителей таких педагогических функций, как: обучающая, воспитательная, развивающая, коммуникативная, гностическая и функции самосовершенствования. Именно данные виды деятельности относятся учителями к разряду приоритетных и занимают в рейтинговых оценках педагогов ведущие позиции.

Специально-профессиональная компетентность учителя предполагает знания, осведомленность в области не только преподаваемой им дисциплины, но и теории, методологии основной науки и в смежных областях; прикладные знания по предмету, знание

методов, средств, приемов и технологий профессиональной деятельности по специальности и должности, а так же способность их применять, совершенствовать и развивать. Специальная компетентность педагога рассматривается как осведомленность в области науки, сконцентрированная в содержании учебного предмета; это умение превратить науку в средство воспитательного воздействия на личность учащегося. Основными содержательными компонентами специально-профессиональной компетентности, с точки зрения действующего государственного стандарта следует считать:

- знание исторических этапов развития данной науки путем становления научных знаний;
- знание фундаментальных принципов и идей, лежащих в основе данной дисциплины;
- знание фундаментальных экспериментов, лежащих в основе становления данной области научных знаний;
- знание актуальных вопросов и проблем современной науки и новейших открытий;
- знание прикладных вопросов современной науки в данной дисциплины;
- владение системой знаний о сфере образования, сущности, содержании и структуре образовательных процессов;
- владение системой знаний о закономерностях целостного педагогического процесса, современных психолого-педагогических технологиях; владение технологиями развивающего обучения;

- умение организовывать внеучебную деятельность учащихся;
- умение организовывать учебный процесс в различных социо-культурных условиях;
- владение основами разработки учебно-программной документации и умение использовать их для формирования содержания обучения;
- умение применять на практике современные методы, приемы, формы и средства обучения по предмету, анализировать и обобщать передовой педагогический опыт;
- знание системы теоретических и экспериментальных методов, используемых при построении данной науки.

Дифференциально-психологическая, социально-психологическая и аутопсихологическая компетентности рассматриваются государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования как единая психолого-педагогическая компетентность учителя, которая включает в себя:

- определенный уровень знаний и понимание педагогом психологических особенностей каждого учащегося, его способностей, достоинств и недостатков, особенностей усвоения им учебного материала;
- способность к эффективному общению и взаимодействию, осведомленность в области процессов общения; знание того, в какой мере процессы общения способствуют или препятствуют достижению поставленных педагогических целей;



- знание сильных и слабых сторон своей личности и способов профессионального самосовершенствования; знание способов как и что нужно сделать в отношении повышения своей профессиональной компетентности:

Синтез методических, коммуникативных, дифференциально-психологических знаний учителя реализуется в его методической и психологической подготовке, умении правильно организовать педагогическое общение. Методическая компетентность учителя направлена на организацию работы в школе, позволяющую эффективно решать социальные, воспитательные и обучающие задачи. Непосредственный выход в частную предметную методику дает учителю возможность осмыслить содержание курса учебной дисциплины, принципы построения программы преподаваемого предмета, тенденции развития содержания образования и разработать пути изучения вопросов, предусмотренных требованиями образовательного стандарта.

Правильное организованное педагогическое общение способствует развитию личности ученика, помогает создать доверительную атмосферу учебно-воспитательного процесса, способствует организации эффективного взаимодействия различных групп учащихся на уроке и во внеурочной деятельности. Коммуникативная компетентность формируется на основании полученных знаний о видах, структуре, функциях и типах общения, умениях формулировать и реализовывать коммуникативные задачи, находить оптимальные и наиболее эффективные для каждой конкретной ситуации способы общения, анализировать результаты общения. Педагогическое общение включает целый комплекс коммуникативных задач:

- коммуникация между всеми участниками образовательного процесса посредством осуществления взаимодействия информацией;
- взаимопознание, взаимные умения взглянуть на себя глазами партнера общения и взаимокоррекция поведения;
- активизация потенциальных возможностей всех участников коммуникации, позволяющая выявить наиболее сильные и яркие стороны собеседников;
- эффективное взаимодействие и организация совместной деятельности как целых групп, так и отдельных участников процесса общения;
- взаимная удовлетворенность и эмоциональная комфортность достигнутыми результатами общения.

Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования предусмотрен обязательный минимум содержания педагогического образования, состоящий из трех взаимосвязанных блоков: общекультурного, психолого-педагогического и предметного. На освоение общекультурного блока отводится 25% учебного времени, что призвано обеспечить формирование и развитие мировоззрения учителя, расширить его общее образование. Психолого-педагогический блок охватывает 18% учебного времени и направлен на профессиональное образование учителя, формирование и развитие его творческой индивидуальности. Предметный блок, которому отводится 57% учебного времени, ориентирован на освоение содержания конкретного научного знания как составной части общечеловеческой культуры.

Стандарты предусматривают определенные требования к уровню психолого-педагогической компетентности учителя:

- владение системой знаний об истории и современных тенденциях развития психолого-педагогических концепций;
- владение системой знаний о человеке как субъекте образовательного процесса, его возрастных, индивидуальных особенностях, социальных факторов развития;
- владение системой знаний о закономерностях психического развития, факторах, способствующих личностному росту, направлениях саморазвития и самовоспитания личности;
- знание особенностей детей с отклонениями в развитии;
- владение системой знаний о закономерностях общения и способами управления индивидом и группами, умениями педагогического общения;
- соблюдение прав и свободы учащихся, умение оказывать социальную помощь и поддержку учащимся;
- владение основными психолого-педагогическими приемами применения компьютерной техники в образовательном процессе;
- владение умениями психолого-педагогической диагностики;
- владение умениями проектирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса.

Соотношение требований стандартов высшего профессионального образования и требований реальных условий современной школы представлены нами в виде таблицы (см. таблицу № 2).

Таблица № 2.

**Соотношение требований стандартов высшего профессионального образования и требований реальных условий современной школы.**

Компоненты ПК	Требования в стандартах впо	Требования к педагогам в реальных условиях школы
Специальная профессиональная компетентность	<p>Обусловленность предметностью знания, ограниченным объемом знаний по специальности.</p> <p>Обусловленность представ-ленностью педагогического процесса в виде статистических систем готовых знаний и алгоритмов действий.</p> <p>Ориентация студента на будущее содержание профессиональной деятельности.</p>	<p>Потребность в интегрированном междисциплинарном знании.</p> <p>Замена теоретических знаний на прикладные.</p> <p>Осознание способа существования профессиональной деятельности как процесса.</p> <p>Обращенность содержания учебной деятельности к прошлому, имеющемуся социальному опыту.</p>
Коммуникативная компетентность	<p>Коммуникации социально заданы в соответствии с «культурной моделью» ученика.</p>	<p>Построение вариативных коммуникаций учителя с «живым ребенком» - носителем конкретного социального опыта.</p>
Психологическая компетентность	<p>Знания в области психологии безотносительны к</p>	<p>Применение диагностик адекватных для конкретных психолого-</p>

	<p>педагогической ситуации.</p> <p>Изучение социальной психологии безотносительно к вопросам профессионализма отдельных личностей и коллективов.</p> <p>Вербальное концептуальное знание основ психологии.</p>	<p>педагогических ситуаций.</p> <p>Построение учебно-воспитательного процесса с учетом воздействия макро- и микро среды.</p> <p>Наличие «обостренного чувства одушевленности» сторонних людей.</p>
Методическая компетентность	<p>Ограниченность знаниево-сообщающих методов и форм классно-урочной системы обучения и воспитания.</p> <p>Авторитарная позиция учителя.</p> <p>Учитель – транслятор знаний.</p>	<p>Потребность в новых формах и технологиях организации УВП: дистанционное обучение экстернат, индивидуальные образовательные траектории и т.д.</p> <p>Учитель – консультант.</p> <p>Учитель - новатор, организатор совместной деятельности.</p> <p>Учитель – исследователь</p>
Аутопсихологическая компетентность	<p>Теоретические знания по анализу урока и рефлексии педагогической деятельности.</p>	<p>Адекватность оценки уровня собственной деятельности.</p> <p>Корректировать свои действия с учетом достигнутого результата.</p> <p>Знание психологии как основы самопознания и самовоспитания.</p>

Таким образом, требования, предъявляемые к учителям в соответствии со стандартами высшего профессионально-педагогического образования, отличаются от требований к педагогам в реальных условиях современной профильной школы. Новые социальные условия, инновационные компоненты, такие, как педагогическая диагностика, рефлексия учебной деятельности, проектирование и конструирование учебного процесса в системе профильного обучения предполагают повышение профессиональной компетентности педагога.

### **1.3. Личностно-деятельностный подход как основа повышения профессиональной компетентности педагога.**

Рассмотрим процесс повышения профессиональной компетентности педагога и ее составляющих с точки зрения организации профессионально-педагогической деятельности и педагогического процесса.

С.Б. Копошилко подчеркивает, что, целостность педагогического процесса может быть обеспечена реализацией только в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности двух принципов: принципа личностно-деятельностного и профессионально-деятельностного подходов (45, с.7).

Принцип личностно-деятельностного подхода отражает закономерность онтогенетического развития человека. Основы личностно-деятельностного подхода, сформулированного к середине 80 –х годов, были заложены работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева. С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, в котором, личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер самой деятельности и общения. Авторы личностно – деятельностного подхода определяют личность как объект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении различных видов деятельностного отношения к миру, в котором полнее всего могут проявиться и развиваться потенциал каждого индивида.

Определяя личностно-деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов, отметим, что первый соотносится с личностным или, как в последнее время он

определяется, личностно ориентированным (И.С. Якиманская, Е.В. Бондаревская, М.Н. Берулава, В.В. Сериков, К.К. Платонов и др.) подходом. Личностный подход в широком смысле слова, по мнению И.А. Зимней, предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они «производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями» (31, с.75).

С точки зрения К.К. Платонова, личностный подход реализует принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей. «Ни одно психическое явление, проявляющееся в деятельности (а, следовательно, и сама эта деятельность, и ее элементы – действия и поступки) не могут быть правильно поняты без учета этой личной их преломленности» (93, с.187).

Личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания максимально учитываются половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности личности. Все задания в условиях личностно-деятельностного подхода призваны стимулировать личностную и интеллектуальную активность, поддерживают и направляют познавательную деятельность.

В современных работах отечественных психологов (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А.В.Хуторской, И.С.Якиманская и др.) выдвигается целостная концепция личностно ориентированного обучения, которая рассматривает личностно-ориентированное образование как развитие и саморазвитие личности,



исходя из индивидуальных особенностей личности как субъекта познания и предметной деятельности. Центральным понятием концепции личностно-ориентированного образования является понятие личности как цели и фактора образования. В большинстве исследований речь идет не о формировании личности с заданными свойствами, что противоречит закономерностям ее развития, а о создании условий, требующих проявления и развития.

В мировой практике неоднократно предпринимались попытки реализовать идеи личностно-ориентированного обучения, начиная с идей воспитания Дж. Дьюи, Жан Жака Руссо, Г. Песталоцци, Г. Торей, М. Монтессори, К.Д. Ушинского и других. При всем различии концепций этих педагогов их объединяло стремление воспитать свободную личность, предоставить возможность активной познавательной деятельности через творчество и самостоятельную целесообразную деятельность. Личностно-ориентированное обучение (в том числе и педагогов в рамках повышения уровня профессиональной компетентности) предусматривает по сути своей дифференцированный подход к обучению с учетом уровня интеллектуальное развития личности, ее способностей и задатков. Согласно точке зрения И.С. Якиманской, такое обучение направлено, прежде всего, на развитие личности, которая «изначально является субъектом познания». О необходимости учитывать индивидуальные особенности говорили многие известные отечественные психологи: Л.В. Выготский (теория зоны ближайшего развития), П.Я. Гальперин (теория поэтапного формирования умственных действий), А.А. Леонтьев (психология общения) и другие.

Говоря об устойчивом базисе личности, А.Н. Леонтьев исходил из положения о том, что «реальным базисом личности человека является совокупность его отношений, к миру, но отношений, которые реализуются деятельностью, точнее, совокупностью его многообразных деятельностей» (61, с.183). Иными словами, развитие личности, ее способностей, наклонностей и задатков происходит только в процессе реальной деятельности самой личности.

Именно поэтому в качестве второго компонента рассматриваемого личностно-деятельностного подхода и выступает его деятельностный аспект. Определяя деятельностный компонент в личностно-деятельностном подходе, А.И. Зимняя подчеркивает, что оба его компонента (личностный и деятельностный) неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например общением, определяет его личностное развитие (31, с.77).

Деятельностный компонент в общепедагогическом плане основан на положении о субъектно-субъектном отношении (А. Дистерверг) и активности обучаемого (А.Дистерверг, И. Песталоцци, Л.Н.Толстой и др.); в общепсихологическом - на теории деятельности А.Н. Леонтьева, (А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн), теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, И.И. Ильясков, А.К.Маркова, Д.Б. Эльконин). Именно деятельностный подход, по мнению Б.В. Кулагина, способствует изучению и интерпретации различных уровней индивидуальности, так как «свойства индивидуальности и критерии профессиональной успешности должны анализироваться не как независимые и рядоположные

показатели, а как полученные в разных обстоятельствах характеристики деятельности и действий (операций) субъекта» (53, с.187).

Профессионально-деятельностный подход как принцип педагогического процесса, осуществляемого на трудовой стадии социализации личности, дополняет и углубляет личностно-деятельностный подход, как в его общенаучном методологическом значении, так и в его общепедагогическом значении. С.Б. Копошилко, считает, что данный принцип находит свою реализацию, когда перед людьми ставятся задачи, аналогичные тем, которые им приходится решать в практической профессиональной деятельности.

В соответствии с деятельностным подходом сущность свойств индивидуальности рассматривается как различные характеристики деятельности, действий, операций, функциональных систем. Целостность индивидуальности может быть понята только с позиций деятельностного подхода. Индивидуальные особенности и свойства личности интегрируются и «сплавляются» в деятельности, тогда как последняя строится на основе познания свойств предмета деятельности и индивидуальных особенностей субъекта деятельности. И если свойства рассматриваются не с позиций деятельностного подхода, а сами по себе, то это объективно заводит любое исследование в тупик (53, с. 5.).

В основе личностно-деятельностного и профессионально-деятельностного подходов лежит философская теория деятельности и ее психологическое обоснование, сформулированное в трудах отечественных психологов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, К.К. Платонов, Л.С. Выготский и другие). Данные положения являются

отправной точкой формирования личностно-деятельностного и профессионально-деятельностного подходов, что поможет в дальнейшем при дефиниции понятий «педагогической деятельности», «профессиональной компетентности» и анализа ее структурно-содержательных компонентов.

Психологические исследования дают конкретную и многоплановую характеристику деятельности, в которой учитывается не только формальная структура деятельности, но те необходимые аспекты, которые придают активности человека личностный смысл и субъективную значимость. Теория деятельности и понимание генезиса, содержания и структуры этой категории является для нас основополагающими в плане определения сущности активности человека.

Деятельность выражает конкретное отношение человека к действительности, в котором реально выявляются свойства его личности. Именно в ней и через нее человек реализует свои цели, утверждает себя как субъект, в ней не только проявляются, но и формируются все психические свойства личности. Такое понимание связи субъекта и его деятельности отражает принцип единства сознания и деятельности. Деятельность как психологический процесс глубоко раскрыта в исследованиях отечественных психологов Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева, Ломова Б.Ф., С.Л. Рубинштейна, К.К. Платонова и других.

Психологические исследования дают конкретную и многоплановую характеристику деятельности, в которой учитывается не только формальная структура деятельности, но и те необходимые аспекты, которые придают активности человека личностный смысл и субъективную значимость.

Согласно идеям А.Н. Леонтьева, любая деятельность предполагает наличие объекта деятельности – той конкретной сферы, где деятельность разворачивается, цели – результата, который должен быть достигнут; и средств деятельности как операционной составляющей. Все эти моменты должны быть представлены в сознании личности. Иначе, по мысли А.Н. Леонтьева, неадекватность того смысла, который приобретает для человека его деятельность и ее предмет, их объективному назначению есть проявление дезинтеграции сознания (61).

Исследователи в области психологии профессиональной деятельности обращают также особое внимание на такой механизм развития внутренней детерминации деятельности человека, как определение, оформление цели деятельности, что структурирует различные неформальные побуждения и стремления, придает им организованный характер и позволяет разворачивать целостную целенаправленную деятельность. Цель, то есть представление результата деятельности, является системообразующим фактором мотивационных процессов и, таким образом, с полным основанием может быть отнесена к ведущему фактору развития соответствующей мотивационной сферы (145).

Педагогическая деятельность представляет собой «особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» (113, 116, с.18).

Данный вид деятельности осуществляется не только педагогами, но и родителями, различными

общественными организациями, работниками культуры, средствами массовой информации. Однако для педагогических работников данный вид деятельности является основным - профессиональным, тогда, как для других категорий населения – лишь общепедагогической, осуществлять которую может каждый человек, даже по отношению к самому себе. Поэтому, говоря о труде учителя, мы говорим о профессиональной педагогической деятельности, имеющей свои собственные цели, мотивы и составляющие. По мнению Н.В. Кузьминой, профессионально-педагогическая деятельность предполагает наличие специального и профессионально-педагогического образования, реализуется в педагогических системах и соответственно оплачивается (52, с. 10).

Ряд исследователей (В.А. Кан - Калик, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Рогов) считают, что деятельность педагога можно рассматривать как один из видов искусства, который находит свое выражение в том, как учитель выделяет и решает возникающие перед ним профессиональные задачи. Творческий характер педагогической профессии обусловлен тем, что педагог сам создает среду своей деятельности, организуя учащихся и руководя процессом их обучения и развития. При этом «деятельность самого педагога также находится в постоянном изменении и развитии – это касается и постоянного обновления содержания образования, и появления новых педагогических идей и методов, и совершенствования разнообразных форм обучения» (101, с.195).

Схожие идеи выдвигает и В.А. Кан – Калик, говоря о том, что профессиональное своеобразие деятельности педагога заключается в том, что «полная

алгоритмизация ее практически невозможна, хотя в педагогическом труде и существует определенная совокупность приемов и навыков, которым педагог обучен. Но применяются эти приемы и навыки в постоянно изменяющихся, нестандартных ситуациях, что требует коррекции и их модификации» (36, с.24 ).

Своеобразие педагогической деятельности, по мнению Ю.Н. Кулюткина, состоит в том, что она является «метадеятельностью», то есть деятельностью по организации другой деятельности, а именно учебной деятельности учащихся. Здесь деятельность педагога как бы надстраивается над деятельностью ученика: цели, которые ставит перед собой учитель, формируются как потенциальные эффекты продвижения ученика; процесс продвижения этих целей также реализуется через организацию деятельности ученика; оценка успешности действий педагога опять - таки производится на основе того, насколько успешным оказывается запланированное продвижение ученика. Все это привело Ю.Н. Кулюткина к мысли, что наиболее существенной особенностью педагогической деятельности является рефлексивное управление деятельностью ученика (55).

В.А. Сластенин считает, что объектом профессиональной деятельности педагога является не сам по себе ученик, а именно «педагогический процесс, представляющий собой систему взаимосвязанных учебно-воспитательных задач, в решении которых воспитанник принимает непосредственное участие и функционирует как один из главных компонентов» (116, с. 82).

Таким образом, основными характеристиками профессиональной педагогической деятельности можно считать:

1. Наличие специального профессионального педагогического образования.

2. Отсутствие полной алгоритмизации и наличие творческого характера профессии, обусловленного тем, что педагог сам создает среду своей деятельности.

3. Объектом профессиональной деятельности педагога выступает не отдельная личность, а целостный педагогический процесс, представленный системой взаимосвязанных воспитательных, образовательных и саморазвивающих задач.

В отечественной педагогической науке достаточно много исследований, посвященных анализу профессиональной деятельности учителя. Проведен анализ структуры педагогической деятельности и ее функций, изучены качества личности педагога и описаны стили общения педагога. Схема анализа педагогической деятельности построена на основе трех базовых категорий отечественной психологии – деятельности, общения, личности. Педагогическая деятельность, педагогическое общение и самореализация личности учителя являются слагаемыми труда учителя.

Рассматривая педагогическую деятельность, как и любой другой вид человеческой деятельности, И.А. Зимняя, наделяет ее психологическим (предметным) содержанием, в которое включается мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат (31, с. 264).

В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее



компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

Так, анализируя деятельность учителя, В.Б. Успенский и А.П. Чернявская выделяют в работе педагога восемь основных взаимосвязанных видов деятельности:

- диагностическую;
- ориентационно-прогностическую;
- конструктивно-проектировочную;
- организаторскую;
- информационно-объяснительную;
- коммуникативно-стимулирующую;
- аналитико-оценочную;
- исследовательско-творческую.

Огромная зависимость результатов труда от личности педагога, отмечается авторами, как одна из главных особенностей педагогической деятельности. «Личность формируется личностью, характер формируется характером. Личность учителя, его отдельные качества, как бы проецируются на сотни его учеников. Это относится как к достоинствам, так и к недостаткам педагогов» (134, с.18). Авторы также выделяют особую группу качеств личности, которые обеспечивают успех в педагогическом труде, именуя их, специальными педагогическими способностями.

Л.Ф. Спирин (120) также выделяет в составе педагогической деятельности отдельные компоненты:

- *познавательный*. Состоит в активном поиске и приобретении педагогической информации с целью получения знаний о педагогической системе и способах управления последней.
- *конструктивный (проектировочный)*. Заключается в создании идеального представления и модели, проектирующей результат предстоящей работы.

- *ценностно-ориентированный*. Необходимость выделения данного компонента автор основывает на том, что вся педагогическая деятельность, а особенно ее воспитательная часть, определяется системой ценностных ориентаций.

- *коммуникативный*. Выделяя данный компонент как особый вид деятельности общения, автор исходит из того, что педагогический труд – есть повседневное общение с детьми.

- *практически преобразующий с выраженным организационным аспектом*. Заключается в практическом взаимодействии субъекта воспитания с объектом воспитания, с другими субъектами воспитания, а также со средствами учебно-воспитательного процесса.

Данный подход к анализу структуры педагогической деятельности имеет, с одной стороны, общие черты с подходом профессора Н.В. Кузьминой (51, 52) и ее школы, а, с другой стороны, несколько отличается от него. По мнению автора, все вышеназванные компоненты структуры педагогической деятельности полно представляют ее и позволяют дать ей целостную характеристику. Причем, каждый из компонентов педагогической деятельности связан со всеми другими прямыми и обратными связями. Один порождается другими и неизбежно вызывает их.

Н.Ф. Неклюдова (75, 76), анализируя специфические особенности педагогической деятельности, выделяет следующие отличительные черты:

- по содержанию - это преобразующая деятельность, направленная на изменение учебного плана, методов обучения, методики преобразования уровня знаний учащихся, их тезауруса, а также многих сторон личности самого педагога;

- по форме - это коммуникативная деятельность, включающая непосредственное и опосредованное общение;

- по структуре - это ценностно – ориентированная деятельность, направленная на формирование системы ценностей педагога и переноса ее на учащихся.

На основании вышеизложенного можно заключить, что необходимым условием осуществления педагогического процесса и повышения профессиональной компетентности педагога, как неотъемлемой части данного процесса, является познавательная деятельность педагога, неразрывно связанная со всеми перечисленными характеристиками.

Некоторые авторы, раскрывая специфику педагогической деятельности, ориентируются в большей степени на ее когнитивный характер. Так, С.Г. Вершловский и Л.Н. Лесохина (17) включают в нее, прежде всего, элементы мыслительной деятельности. В предложенной структуре они выделяют: во-первых, педагогическое предвидение, прогнозирование, что связано с педагогической интерпретацией социальных явлений, своеобразным переводом общественных целей и задач на педагогический язык; во-вторых, методическое осмысление, инструментовку учебно-воспитательных воздействий. Третья особенность педагогической деятельности связана с организацией воздействий, использованием в качестве учебно-воспитательных средств возможностей учебной, внеклассной и внешкольной деятельности. Четвертая особенность обусловлена необходимостью анализа достигнутого результата, соотносением его с выдвинутыми целями и задачами. Однако превалирование когнитивного компонента, а также субъективность оценок делают

трудноизмеряемой эффективностью учебно-воспитательных воздействий.

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина выявила структуру деятельности учителя. Первоначально было выделено четыре функциональных компонента: гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный. Последующие исследования показали, что необходимо разделять проектировочный и собственно конструктивный компоненты и, таким образом, в основе описания педагогической деятельности лежит пятикомпонентная структура, состоящая из взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов:

- *гностический* (или исследовательский) компонент включает анализ педагогической ситуации, формирование педагогической задачи, добывание новых знаний, необходимых для ее продуктивного решения, анализ процесса решения задачи, результатов решения, сопоставление искомого результата с полученным;
- *проектировочный* компонент включает действия, связанные с предвосхищением результатов и последствий от решения педагогической задачи в течение всего периода работы над данной конкретной задачей;
- *конструктивный* компонент включает действия, с алгоритмом построения занятия, проигрыванием различных вариантов его проведения с использованием определенного набора предписаний, продиктованных требованиями программы, учебника, времени, отведенного на решение конкретной текущей задачи;
- *коммуникативный* компонент включает действия, связанные с установлением педагогически

целесообразных взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса, с целью организации эффективного взаимодействия в ходе решения педагогической задачи;

- *организаторский* компонент включает действия, связанные с организацией учебной информации и деятельностью учащихся в процессе ее усвоения, а так же деятельности самого педагога в процессе решения данной педагогической задачи. (50, с.37).

Однако, по мнению В.А. Сластенина, названные компоненты, с одной стороны, в равной мере могут быть отнесены не только к педагогической, но и почти к любой другой деятельности, а с другой – они не раскрывают с достаточной полнотой все стороны и области педагогической деятельности (116, с. 24).

А.И. Щербаков относит конструктивный, организаторский компоненты к общетрудовым, проявляющимся в любой деятельности. Он представляет организаторский компонент педагогической деятельности как единство информационной, развивающей, ориентационной и мобилизационной функций (151).

Основываясь на трех базовых психологических категориях - деятельность, общение, личность, А.К. Маркова определяет педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность, как три основные стороны труда учителя. Причем, личность учителя, по ее мнению, является стержневым фактором, определяющим профессиональную позицию педагога в педагогической деятельности и педагогическом общении. Причем, «в ходе труда учителя эти три стороны вступают в сложные диалектические отношения друг с другом, когда

каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой. Иными словами, можно сказать, что педагогическая деятельность – это «технология» труда учителя, педагогическое общение – климат и атмосфера этого труда, а личность – ценностные ориентации, идеалы, внутренние смыслы работы учителя» (68, с.7).

*Итак, под профессиональной педагогической деятельностью понимается целенаправленная профессиональная деятельность педагога, направленная на реализацию основных ее структурных компонентов, результативность и эффективность которой (деятельности) зависит, прежде всего, от профессиональной компетентности самого педагога.*

Таким образом, высокий уровень профессиональной компетентности педагога должен гарантировать обществу высокие результаты его деятельности и как следствие высокий уровень образованности и компетентности (в рамках образовательного стандарта) всех участников образовательного процесса. Следовательно, для достижения более высоких результатов своего труда педагог должен стремиться систематически повышать уровень своей профессиональной компетентности, так как, по мнению В.Б. Успенского и А.П. Чернявской «компетентность может возрастать по мере накопления опыта и может снижаться, если человек остановился в своем развитии и использует лишь раннее накопленные знания и представления» (134, с.89).

Чтобы исследовать зависимость результативности деятельности педагога и рядом фактором, его формирующих и повышающих, нужно ответить на ряд

вопросов: Что является результатом педагогической деятельности? Между какими характеристиками, образующими компетентность педагога и результативностью его деятельности нужно искать связи и зависимости? Как и кто должен их выявлять, измерять и совершенствовать?

Е.А. Климов рассматривает процесс руководства профессиональным становлением педагога как процесс творческий, процесс решения нестандартных задач, упорядочить который можно только посредством общих принципов, реализация которых зависит от профессионального уровня педагога (41).

Труд учителя, по мнению А.К. Марковой, состоит не только из педагогической деятельности, педагогического общения и личности, он определяется и результатами, изменениями в психическом развитии учащихся, их обученностью и воспитанностью (68).

Принимая во внимание все сказанное выше, мы можем сделать вывод о том, что профессиональная компетентность педагога предполагает сформированность в труде учителя всех пяти составляющих. Иными словами, оценкой, критериями для сопоставимости эффективности и результативности профессиональной деятельности педагога, как для самоанализа, так и для сравнения своих результатов с результатами коллег, могут служить уровни сформированности каждого из пяти блоков профессиональной компетенции.

Целью повышения профессиональной компетентности учителя профильных гуманитарных классов является подготовка его профессионально-творческой деятельности в условиях профильного обучения. Достижению данной цели будет способствовать решение следующих задач:

- повышение профессиональной компетентности на основе педагогической деятельности;
- формирование совокупности профессионально-педагогических качеств личности педагога профильного гуманитарного класса на основе личностно - деятельностного подхода.

Суммируя вышеизложенное, отметим, что суть личностно-деятельного подхода в повышении профессиональной компетентности учителя профильных гуманитарных классов состоит в том, что обучение индивида, в данном конкретном случае – педагога, должно осуществляться средствами и способами конкретной деятельности, через организацию этой самой деятельности в процессе общения. Создаваемые ситуации должны побуждать педагога к выбору ценностных оснований собственного поведения, рефлексировать смысл происходящего и свое поведение, принимать адекватные и оптимальные решения. Результатом такой деятельности выступают преобразования личности самого учителя, знаний, мотивов собственной деятельности, понимания «Я - Концепции» и видения ее развития и совершенствования.



## **ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.**

### **2.1. Профильное обучение как одно из определяющих направлений модернизации образования.**

Для современной жизни все отчетливее характерно несоответствие между возрастающей сложностью мира и готовностью человека ориентироваться в новых условиях жизни. Традиционное российское образование долгое время было ориентировано на выполнение вековой, казавшейся незыблемой задачи: создать логически завершенную систему знаний. Такая установка не способствовала адаптации выпускников к условиям постоянно меняющегося мира, не обеспечивала им получения практико-ориентированности этих знаний, которые позволили бы использовать их потенциальные возможности. Возникла острая потребность преодоления отчуждения школьников от содержания образования, которое не могло дать адекватной мировоззренческой картины, и необходимой информации для построения сознательно обоснованных жизненных и профессиональных планов.

У большинства школьников, вступающих на рынок труда, формируется «запрос на новый тип образования, интегрирующий традиционное для нашей школы «гимназическое» образование с «реальным». Это позволит если не получить профессию, то составить представление о характере профессионального труда людей на основе личного опыта» (142,с.102.).

Для того, чтобы устранить существующие противоречия следовало пересмотреть всю практику подготовки школьников. Современная организационная перестройка системы образования, приоритеты которой определены такими документами как, Концепция модернизации системы российского образования и Концепция профильного обучения, определяют идею профилизации как ведущего направления вектора развития старшей школы. «Обновление старшей школы состоит в том, что образование здесь становится более дифференцированным. Оно должно «работать» на обеспечение дальнейшего жизненного пути старшеклассника, развивать индивидуальные особенности личности школьника» (5, с. 23).

Общеобразовательные учебные предметы должны быть ориентированы на создание представлений не о научных основах деятельности вообще, а о вполне определенной будущей деятельности школьников, особенно в той части предметов, в которой создаются основы для совершенно конкретной профессиональной деятельности, сознательно выбранной школьниками в процессе профориентации и предпрофильной подготовки.

Выступая в роли связывающего звена между общим и профессиональным образованием, профильное обучение преследует следующую цель – дать базовые знания и навыки (компетенции), необходимые работнику определенной сферы профессиональной деятельности. Следовательно, по своей сути профильное обучение ориентирует общеобразовательную школу, профтехучилища и высшие учебные заведения на оптимальное сочетание общего образования и профессиональной подготовки, исключает ремесленничество и односторонность в

деятельности образовательных учреждений. Введение профильного обучения рассматривается сегодня многими авторами (5,7, 34,40,43,43,74,111,112,123,142,144,146,147,152) как одно из приоритетных направлений модернизации отечественной системы образования. Профессиональная направленность и предпрофессиональная компетентность выпускника профильной школы могут не только способствовать осознанному профессиональному самоопределению старшеклассников, но и модернизировать всю систему российского образования, придав ему индивидуальную направленность и фундаментальность. Тем самым, профильное обучение призвано принять на себя функцию коррекции и модернизации содержания общего среднего образования.

Многие исследователи (С.Н. Чистякова, П.С. Лернер, О.В., Кузина, С.О. Кропелянская, Л.К. Артемова, Н. Кленова и др.) к целям профильного обучения учащихся старших классов относят:

- рост социально-экономической эффективности общего среднего образования;
- усиление внимания школы к процессам вхождения выпускников в рынки труда и образования, к стартовым этапам профессиональной карьеры;
- усиление интеграции общеобразовательных и предметных областей за счет ее направленности на жизненное и профессиональное самоопределение выпускников школы;
- обеспечение преемственности между старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального

образования, подготовить выпускников к поступлению в эти учебные заведения;

- реализация принципов вариативности и дифференциации образования с учетом локальных изменений в потребностях рынка труда.

Концепция профильного обучения определила сроки и этапы проведения эксперимента. Основная идея обновления старшей школы состоит в том, что образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным. Именно таков общественный запрос и социальный заказ общества. Результаты социологического опроса, приведенные в Концепции, наглядно свидетельствуют, что большинство старшеклассников не удовлетворены уровнем общего образования, так как оно не дает возможности для успешного обучения в вузе и построения дальнейшей профессиональной карьеры.

Представляется, что после окончания средней школы, выпускник должен, с одной стороны, овладеть базисным компонентом по основным образовательным областям взаимосвязанных курсов обязательных дисциплин, предусмотренных учебным планом школы, а с другой – освоить конкретное профильное содержание образования, включающее в себя углубленное изучение комплекса смежных дисциплин по выбору учащихся, обеспечивающих осознанный выбор будущей профессии.

Понятие «профильное обучение» рассматривается в Концепции как средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются

интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия в соответствии с их профессиональными интересами и запросами, а «профильная школа» - есть институциональная форма его реализации. Исходя из данного определения, основные цели профильного обучения, определяются Концепцией как:

- обеспечение углубленного изучения отдельных предметов одной образовательной области;
- создание условий для дифференциации обучения, в том числе, через построение индивидуальных образовательных программ;
- установление равного доступа учащихся к полноценному образованию, в соответствии с их способностями и потребностями;
- социализация учащихся путем обеспечения преемственности между общим и профессиональным образованием.

Согласно данным целям, профильное обучение берет на себя функцию коррекции и модернизации содержания общего образования, гарантируя обеспечение готовности молодежи к осуществлению профессионального выбора и одновременно сохраняя при этом некоторую академическую заданность преподавания «основ наук».

Модернизация старшей школы заключается в том, что профильное обучение, в отличие от традиционного, позволяет ученикам выбрать для более глубокого изучения конкретную приоритетную область, связанную с их личностными интересами и профессиональными наклонностями. Поскольку выбор предполагает ряд вариантов, то переход к профильности – это, прежде всего, расширение

свободы, вариативности и доступности школьного образования (44, с. 53).

Анализ публикаций, посвященных изучению вопросов профильного обучения, позволяет говорить, что основная идея обновления старшей школы состоит в том, чтобы существенно расширить возможности выбора каждым школьником индивидуальной образовательной программы. Весь процесс обучения в старшей школе должен строиться с учетом жизненных планов самих старшеклассников. Грамотное построенное профильное обучение позволяет учащемуся не только менять свои интересы, но и расширять их без ущерба для итогового результата. Иными словами, введение профильного обучения позволяет концентрироваться на том, что является личностным смыслом в образовании.

По сути дела речь идет о школе совершенно иного типа, о новом структурном, институциональном элементе в системе школьного образования, обеспечивающим разнообразные варианты учебных курсов, гибкую организацию обучения.

Введение профильного обучения ставится в наше время объективной реальностью, порождающей в тоже время многие вопросы, главный из которых: «Что необходимо для обеспечения профильного обучения?».

Вот как распределились ответы респондентов:

- учебники и учебные пособия для учащихся – 58,8%;
- новая технология обучения, включающая «дистант» – 58,2 %;
- пособия для учителя – 55,9 %;
- курсы повышения квалификации и обучающие семинары для учителей - 65,8 %;
- методики психолого-педагогической диагностики учащихся – 32 %.

Говоря о дифференциации и индивидуализации профильного обучения, следует иметь в виду, что именно профиль задает определенную сферу деятельности, соответствующую индивидуальным склонностям подростка. Предпрофильная подготовка, построенная с учетом индивидуальных способностей и наклонностей учащихся, помогает выпускнику-девятикласснику точно решить, в каком образовательном учреждении колледже, техникуме или профильном 10-11 классе, он завершит полный курс общего среднего образования.

Как показала практика, сегодня наиболее востребованными являются четыре, пять основных профилей, что нашло отражение в «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования», где выделены следующие примерные профили:

- Гуманитарный;
- Социально-экономический;
- Естественно-математический;
- Технологический (информационно-технологический).

Как показывают исследования, перечисленные выше профили, не исчерпывают всего многообразия предлагаемых вариантов. В ряде школ в зависимости от потребностей учащихся, возможностей школы и местной образовательной сети, могут открываться специализации перечисленных «широких» профилей (исторические, литературные, педагогические, психологические, медицинские, агротехнологические и др.). В некоторых образовательных учреждениях могут создаваться модели, которые позволят проводить профильное обучение не только в рамках одного класса, но и более дифференцировано - в рамках

малой группы и через построение индивидуальных образовательных маршрутов старшеклассников (Кленова).

Профиль обучения определяется выбором области знаний для углубленного (частично-углубленного, расширенного) изучения. Выбор программ по профильным дисциплинам должен учитывать: степень реальной подготовки большинства учащихся класса по предметам выбранной специализации; структуру «пробелов» в знаниях; степень сформированности общеучебных умений и навыков; разброс интересов, ориентацию учащихся на поступление в конкретные учебные заведения после окончания школы.

Структурная перестройка любой системы предполагает реорганизацию процесса, в ходе которой изменяются роли и функции всех его участников. Введение профильного обучения потребует модернизации и корректировки всей образовательной системы и ее составляющих:

- изменение содержания образования через введение новых учебных планов, программ, создание новых учебных пособий, как профильных, так и базовых дисциплин;
- введение новых форм организации обучения таких как: дистанционное обучение, экстернат, факультативы, элективные курсы, индивидуальные траектории обучения, кооперация различных образовательных учреждений;
- подготовка и переподготовка педагогических кадров, готовых к реализации основных задач профильного обучения.

Профильное обучение реализуется на третьей ступени общей средней школы, а это означает, что



все общеобразовательные учреждения, независимо от их типа и вида, должны предоставить образовательные услуги в соответствии не только с профессиональными намерениями и склонностями обучающихся, но и запросами регионального сообщества.

Наблюдения показывают, что, несмотря на то, что Концепцией определены основные цели, задачи и направления работы, на практике образовательные учреждения сталкиваются с реальными проблемами и даже барьерами. Связано это, прежде всего, с отсутствием у администрации школ и самих педагогов ясного представления о модели школы нового типа и четких стандартизованных профессиональных требований к педагогам, работающим на базовом и профильном уровнях старшей школы. Все это не позволяет четко определить объем и специфику функций учителя, его статус в новых условиях. Хотя, очевидно, что результат реформирования всей системы образования, в том числе и успешность перехода на профильную школу, зависит, прежде всего, от учителя, его профессиональной компетентности.

Преобразования касаются не только изменений цели, структуры и содержания образования, они неизбежно повлекут за собой изменение программ, методологии, методик, стандартизации. В соответствии с данными изменениями, должна быть выстроена подготовка педагогических кадров, система их профессионального совершенствования, должны быть разработаны профессиональные стандарты учителя для каждого профиля обучения. Так, Н. В. Шевченко, рассматривает как один из важных аспектов успешного функционирования профильного обучения – разработку

общевропейских стандартов профессиональных компетенций для учителей, работающих на различных ступенях системы образования (151, с.12).

Безусловно, новые требования к педагогу в условиях профильного обучения диктуют необходимость дальнейшей модернизации педагогического образования и повышения профессиональной компетентности действующих педагогических кадров. Что повлечет за собой необходимость придать компетентности учителя системность и наукообразность. Решение данной проблемы нами видится, как в дальней, так и в ближней перспективе. Первый путь – разработка модели стандартов высшего педагогического образования третьего поколения, которая даст результат через несколько лет, когда выпускники педвузов придут работать в школу. Совет по дополнительному педагогическому образованию начнет подготовку учителей для профильного обучения через несколько лет. Эмпирическое исследование показывает, что работа по повышению профессиональной компетентности учителей в условиях профильного обучения, начало которой было запланировано на 2003 год, практически не выполнено, в виду отсутствия финансирования и специалистов - практиков в области профильного обучения. Поэтому, можно сделать вывод о том, что в ближайшие несколько лет, основной объем работы в профильной школе будет выполняться действующим педагогическим составом.

Как следствие, возрастает потребность в компетентных специалистах с творческим складом ума, способных находить новые пути и методы в науке, технике, экономике, управлении. Качественное

обновление школы предполагает создание единой системы непрерывного образования. Это имеет глубокую социальную обусловленность. В условиях стремительного обновления информационных потоков, непрерывное образование каждого становится главным условием развития личности на всех этапах ее жизненного и профессионального пути, повышения ее творческого потенциала и профессиональной компетентности.

## **2.2. Описание профессиограммы учителя профильных гуманитарных классов на основе эмпирического исследования.**

Становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство сопровождается существенными изменениями не только в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Новая педагогическая ситуация, возникшая в условиях профильного обучения, диктует новые требования к педагогическим работникам школы. Однако многие руководители образовательных учреждений не имеют сегодня четких представлений о требованиях, предъявляемых к педагогу профильной школы, вопрос о профессиональной компетентности педагога в условиях профильного обучения не имеет на данный момент теоретического обоснования.

Анализ литературы и проведенное по данному вопросу исследование доказывают, что для профильной школы необходим учитель, имеющий собственные идеи, проявляющий интерес к разработке и реализации новых образовательных программ, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом и научной и исследовательской компетенциями.

В параграфе 1.2 монографии были выявлены противоречия между требованиями к уровню подготовки специалистов – выпускников вузов, предусмотренными стандартами высшего профессионального образования и требованиями, которые предъявляет к педагогу реальная педагогическая ситуация. В связи с этим возникает необходимость компенсации недостаточности уровня

сформированности профессиональной компетентности педагога в системе профильного обучения через организацию системы непрерывного образования в рамках каждого, отдельно взятого образовательного учреждения. Для оценивания уровня сформированности профессиональной компетентности необходимо сформулировать новые требования и составить профессиограмму педагога профильных классов.

Профессиограмма представляет собой описательную характеристику, включающую набор профессиональных требований, полученных в результате прямой формулировки. Для построения данной профессиограммы с позиций деятельностного подхода, была проанализирована профессиональная деятельность педагогов профильных гуманитарных классов, выделены входящие в ее структуру действия и операции, изучены динамические особенности данной деятельности и ее составляющие, реализация мотивов и отношений личности учителя, определение характера регуляции и контроля деятельности, действий и операций. Объектом анализа стали индивидуальные стили деятельности, проявляющиеся в различной организации и последовательности действий и операций. Проведенный анализ позволил обоснованно определить профессиональные требования к педагогу гуманитарных классов в системе профильного обучения и выбрать методы оценки и прогнозирования профессиональной пригодности.

Профессиограмма учителя гуманитарных классов в системе профильного обучения может быть представлена следующими по аналогии структуре профессиональной компетентности составляющими:

1. Показатели специальной (предметной) компетентности:

- знание основополагающих теоретических документов: Концепция профильного обучения и государственные образовательные стандарты общего образования, как профильного, так и базового уровней;
- опыт работы по программам углубленного изучения предметов гуманитарного профиля;
- достаточный объем и глубина научных знаний, как по преподаваемому гуманитарному предмету и смежным с ним дисциплинам;
- опыт работы как на базовом, так и на профильном уровне по предмету гуманитарного профиля;
- участие в разработке модели выпускника гуманитарного профиля обучения,
- умение определять конечные результаты его образовательной деятельности по каждому отдельному предмету, реализуемому в профильном классе;

## 2. Показатели методической компетентности:

- владение различными методами организации познавательной деятельности учащихся, включающей поисковую, проектную и исследовательскую деятельность;
- использование многообразия видов и форм деятельности учащихся, включая самостоятельную работу с различными источниками информации и баз данных, социальную практику, дифференциацию учебной среды;
- использование интерактивных методик и информационных образовательных технологий;

- наличие опыта самостоятельной разработки программно-методического обеспечения профильного обучения и предпрофильной подготовки (разрабатывать собственные авторские программы по предмету и элективным курсам в соответствии с требованиями государственных стандартов, с учетом индивидуальных потребностей старшеклассника и профиля обучения);
- применение методов и технологий обучения, формирующих практические навыки сбора и анализа информации, стимулирующие самостоятельную работу учащихся:

### 3. Показатели социально-психологической компетентности:

- умение проектировать образовательный процесс через создание и построение индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий учащихся;
- понимание сущности компетентностного подхода и умение применять его в практической деятельности при формировании ключевых образовательных компетенций учащихся;
- умение выстраивать партнерские отношения в процессе общения и совместной деятельности со всеми участниками образовательного процесса;
- изменение позиции учителя с авторитарного стиля на позицию учителя – консультанта, наставника, тьютора, организатора учебной и поисковой работы;

### 4. Показатели дифференциально-психологической компетентности:

- использование новых методов и средств определения динамики продвижения учащихся в учебном процессе с учетом индивидуальных особенностей личности обучающегося;
- выстраивание логики преподавания предмета, максимально исходя из потребностей и профессиональных наклонностей учащихся;
- содействие профессиональному самоопределению учащихся через проведение диагностических исследований по изучению образовательных возможностей старшеклассников;
- оказание помощи старшеклассникам в рефлексии их интересов, способностей, склонностей, профессионального и культурного самоопределения;
- ведение мониторинговых исследований по результатам диагностических опросов и отслеживание результатов обучения с использованием различных критериев изучения образовательных и личностных достижений учащихся, в том числе и с использованием инновационных средств через построение образовательного рейтинга выпускников и использования системы «накопительной оценки» - портфолио.

##### 5. Показатели аутопсихологической компетентности:

- регулярное составление представлений о себе «Я - концепций», на основе мнения учеников и коллег, при адекватном оценивании своих сегодняшних возможностей (актуальная самооценка), вчерашних (ретроспективная) и будущих достижений (потенциальная и идеальная).



- умение стимулировать позитивные мысли о себе, возможностях собственного профессионального роста, укреплять в себе намерения самовыражения в системе профильного обучения, способствовать своему саморазвитию.

Исходя из определения самого понятия профессиональной компетентности, помимо описанных выше основных структурированных компонентов, следует выделить и совокупность профессионально значимых личностных качеств учителя, обеспечивающих успешную реализацию педагогической деятельности в системе профильного обучения. Результаты анкетирования, проведенного среди педагогов, успешно работающих в профильных гуманитарных классах, позволили определить наиболее значимые качества, необходимые учителю для успешного осуществления своих педагогических функций. Результаты анкетирования представлены в таблице № 3.

**Таблица № 3.**

**Рейтинговая оценка личностно значимых качеств учителя профильных гуманитарных классов.**

№	Качества личности	Гуманитарии	Физ. Матем.	Естественники	Нач. Шк.
1.	Внешняя привлекательность	15	15	15	15
2.	Высокая нравственность	5	14	5	11

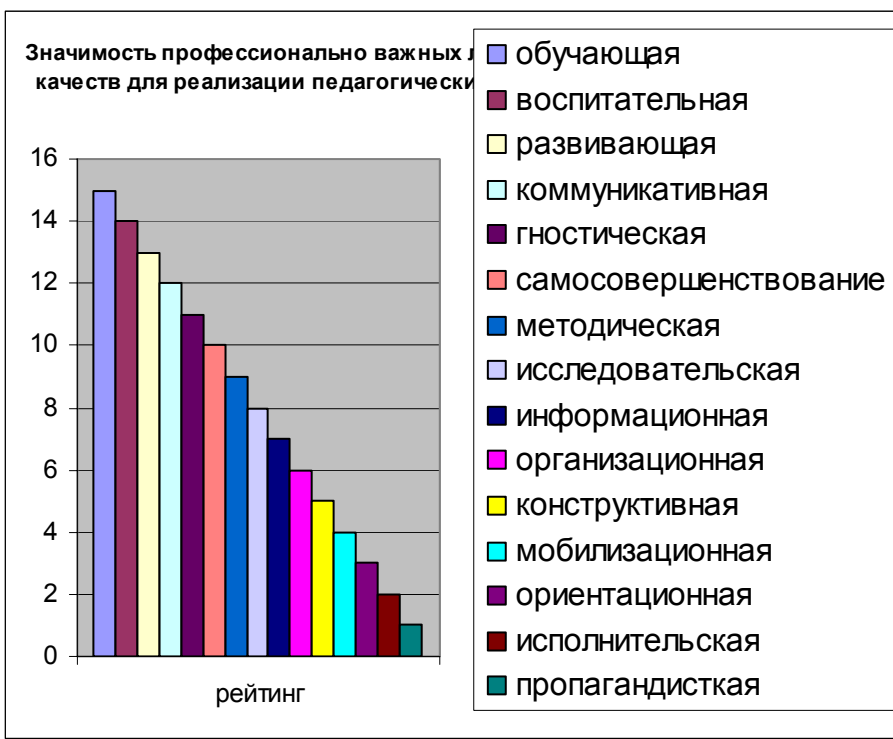
3.	Высокий интеллект	4	1	1	4
4.	Доброта	10	11	9	10
5.	Наблюдательность	12	9	8	14
6.	Общая культура	3	3	4	9
7.	Общительность	8	8	14	12
8.	Организованность	6	4	3	3
9.	Пластичность поведения	11	1 3	13	13
10	Профкомпетентность	1	2	2	1
11	Сильная воля	14	12	12	8
12	Стремление к творчеству	2	5	6	2
13	Требовательность	9	6	7	5
14	Эмоциональность	7	7	10	6
15	Энергичность	13	10	11	7

Полученные данные наглядно свидетельствуют о приоритете таких личностных качеств, как профессиональная компетентность (знание своей предметной области), высокий интеллект, общая культура, стремление к творчеству, организованность и высокая нравственность. В третью группу (наименее значимых качеств) педагоги – гуманитарии включили такие качества как: наблюдательность, энергичность, пластичность поведения, сильную волю и внешнюю привлекательность. Распределение качеств подобным образом подтверждает преимущество рационального над эмоциональным (лично-поведенческим), с очевидным превосходством первого. Такие качества, как наблюдательность, высокая нравственность, общительность и доброта составили вторую группу,

что свидетельствует о том, что учителя профильных гуманитарных классов видят свое предназначение не столько в передаче знаний, сколько в развитии личности учащихся. Первая рейтинговая позиция такого качества, как профкомпетентность, означает, что их главное профессионально значимое качество состоит не только в объеме собственных знаний по преподаваемым предметам, но и включает знание особенностей возрастной психологии, способов и методов обучения с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

В своей профессиональной деятельности педагоги выполняют множество разных функций. Причем, приоритет той или иной функции определяется не только отношением преподавателя к данной функции, но и уровнем сформированности личностных качеств самого педагога. Рейтинговая оценка значимости профессиональных функций, произведенная педагогами профильных гуманитарных классов представлена на рисунке № 1.

Полученные данные свидетельствуют о том, что первую по значимости группу педагогических функций составляют: обучающая, воспитательная, развивающая, коммуникативная и гностическая функции. Полученные данные говорят о существующем стереотипе учителя: обучаю, воспитываю, развиваю. Профессиограмма педагога профильных гуманитарных классов складывается не только из представлений педагогов о самих себе, но и на основе учета мнений всех участников образовательного процесса: коллег – учителей - преподавателей различных дисциплин, родителей, и главным образом, учащихся профильных гуманитарных классов старшей школы.



**Рис. 1. Значимость педагогических функций.**

Представляя образ учителя профильных гуманитарных классов, учащиеся чаще всего говорят о таких личностных качествах педагога, как широкий кругозор и богатый личностный опыт, справедливость и профессиональные знания не только в области своего предмета, но и смежных дисциплин. Интересен и тот факт, что подавляющее большинство учащихся, как юношей, так и девушек, считают, что внешний вид и привлекательность не являются определяющими качествами для учителя, работающего в профильных гуманитарных классах, что полностью совпадает с мнением самих учителей. Как правило, учащиеся считают, что «внешность учителя не может каким – то образом повлиять на уровень образованности и личностные качества, прежде всего,

представляется человек невысокого роста, средних лет с приятной, но не обворожительной улыбкой, причем неважно, женщина это или мужчина». Говоря о глубине и важности знания учителем преподаваемого предмета, учащаяся 9-го класса предпрофильной подготовки, пишет: «Научить можно лишь тому, что любишь. И если преподаватель близок к такой позиции, то успешен он сам и его ученики. Педагог профильных гуманитарных классов должен много читать, участвовать в различных семинарах и конференциях, анализировать прочитанное и увиденное, учить этому своих учеников».

Ученик 11-го класса Владимир Д. пишет: «Для меня учитель гуманитарных наук – умный, образованный, интересный человек, владеющий искусством общения и знающий как можно пробудить интерес ученика к изучению своего предмета. Это педагог, знающий прекрасно не только свой предмет, но и разбирающийся в смежных дисциплинах, умеющий провести сопоставление грамматики, изучаемых языков, применяющий на уроках новые интересные формы работы, владеющий информационными технологиями и использующий на уроках компьютер и компьютерные программы».

Ученица 10-го класса, Елена П., отмечает, что «хорошее владение учителем знаниями по преподаваемому предмету и смежным дисциплинам, позволяет учителю составить и предложить учащимся для изучения интересные курсы такие как: «Зарубежная литература», «Основы теории и практики литературного перевода», «Деловой английский», «Сопоставительная грамматика английского и русского языков» и другие. Именно такие элективные курсы помогают нам глубже изучить гуманитарный профиль,

сформировать интерес и понять значимость выбранного нами профиля обучения».

Учащиеся указывают на важность и значимость владения преподавателем профильных гуманитарных классов такими качествами, как общая культура, правильная и грамотная речь, коммуникативная компетентность. Определяя назначение учителя профильных гуманитарных классов, один из учащихся одиннадцатого класса пишет: «он (учитель) учит нас культуре языка, красоте речи, четкости изложения и, одновременно, искусству правильного построения предложений. Если педагог сам обладает такими качествами, то, он, без сомнения, имеет право называть себя учителем гуманитарных наук и, конечно же, может научить этому подрастающее поколение».

Многие учащиеся профильных гуманитарных классов ожидают, что учителя, работающие в данных классах, могут оказать помощь в профессиональном самоопределении учащихся и имеют четкое представление о профессиях, связанных с данным профилем обучения.

Ученица 10-го класса, Анастасия Ч., считает, что «учитель профильного гуманитарного класса должен четко знать к чему он готовит своих учеников, каковы их будущие профессиональные интересы и наклонности, возможно, в чем-то помочь ученику индивидуально». Интересен и тот факт, что многие учащиеся ожидают от учителя психологической поддержки в освоении выбранного ими профиля и будущей профессиональной деятельности. Выражают желание, чтобы учитель не только обладал информацией об особенностях профессий гуманитарного профиля, знал ее плюсы и минусы, но

и сам имел опыт работы по каким-либо из специальностей данного профиля.

Ученица того же класса, Елена К., размышляя над образом педагога пишет, «учитель профильного филологического класса помимо важных для любого преподавателя таких качеств как понимание, умение заинтересовать учащихся своим предметом, должен обладать углубленными знаниями по предметам, которые определяют выбранный нами профиль: английский и немецкий языки, русский язык и литература; знать особенности и основы профессии, с которой в дальнейшем учащиеся хотят связать свою жизнь».

Общий свод представлений учащихся о портрете учителя профильных гуманитарных классов, наиболее часто упоминающихся в сочинениях учащихся, сведены в виде таблицы № 4.

**Таблица № 4.**

**Значимые и незначимые характеристики педагога профильного гуманитарного класса с точки зрения обучающихся.**

№	Значимые характеристики	Незначимые характеристики
1.	Уровень образованности и общая культура.	Внешний вид преподавателя.
2.	Владение искусством общения, грамотная и правильная речь.	Привлекательность.
3.	Владение современными педагогическими технологиями, в том числе, информационными.	Пол.
4.	Знание и использование	Возраст.

	компьютера в образовательном процессе.	
5.	Углубленное знание преподаваемого предмета и смежных дисциплин (иностраный язык, русский язык, русская и зарубежная литература, история).	
6.	Оказание помощи и психологической поддержки в профессиональном самоопределении учащихся.	
7.	Любовь к преподаваемому предмету и педагогической профессии.	

Таким образом, профессиограмма учителя профильных гуманитарных классов может быть представлена как многокомпонентная структура, состоящая из нескольких блоков, значимыми компонентами которой являются:

- специальная предметная компетентность, включающая знания по предметам гуманитарного профиля (лингвистическим дисциплинам: русский язык, литература, английский язык);
- общепедагогические знания;
- общекультурная и образовательная, в том числе коммуникативная компетенции, включающие владение компьютером, психологию общения и такие личностные качества как высокая нравственность, коммуникабельность и стремление к творчеству.



### **2.3. Профессиональная компетентность педагогов гуманитарных классов в системе профильного обучения.**

Проведенный анализ теоретической литературы по исследуемому вопросу и изучение авторефератов по заданной тематике позволяют сделать вывод о том, что в течение последних нескольких лет все более широко обсуждаются вопросы, касающиеся определения и структуры профессиональных компетентностей специалиста вообще и педагога в частности (В.Д.Шадриков, В.И. Байденко, О.И. Мартынюк, Д.А. Махотин, Ю.В. Фролов, Ю.Г. Татур).

Происходят некоторые изменения в оценке и понимании структуры понятия профессиональной компетентности. Основываясь на структуре профессиональной компетентности, разработанной Н.В. Кузьминой (51), современные исследователи, как правило, объединяют некоторые из выделенных ею компонентов и определяют структуру профессиональной компетентности, как трехкомпонентную, выделяя в ее составе три основные группы компетентностей:

- социально-личностные, общепрофессиональные, специальные (по В.Д. Шадрикову);
- общие, профессиональные, академические (по В.И. Байденко);
- компетентность в общенаучной сфере, являющейся базой соответствующей профессии, компетентность в широкой (инвариантной к различным специальностям) области профессиональной деятельности, компетентность в узкой, (специальной) области

профессиональной деятельности (по Ю.Г. Татуру);

- компетентности, являющиеся общими для специалистов разных профилей (общие, ключевые, социально-личностные), компетентности базовые, для всех специалистов педагогического профиля (педагогические, общепрофессиональные, базовые) и компетентности, обусловленные предметной областью (специальные, академические, предметные) педагогической деятельности (по О.И. Мартынюк, И.Н. Медведевой, С.В. Паньковой, О.И. Соловьевой).

Таким образом, вслед за Н.В. Кузьминой и ее последователями, мы понимаем профессиональную компетентность педагогов, как:

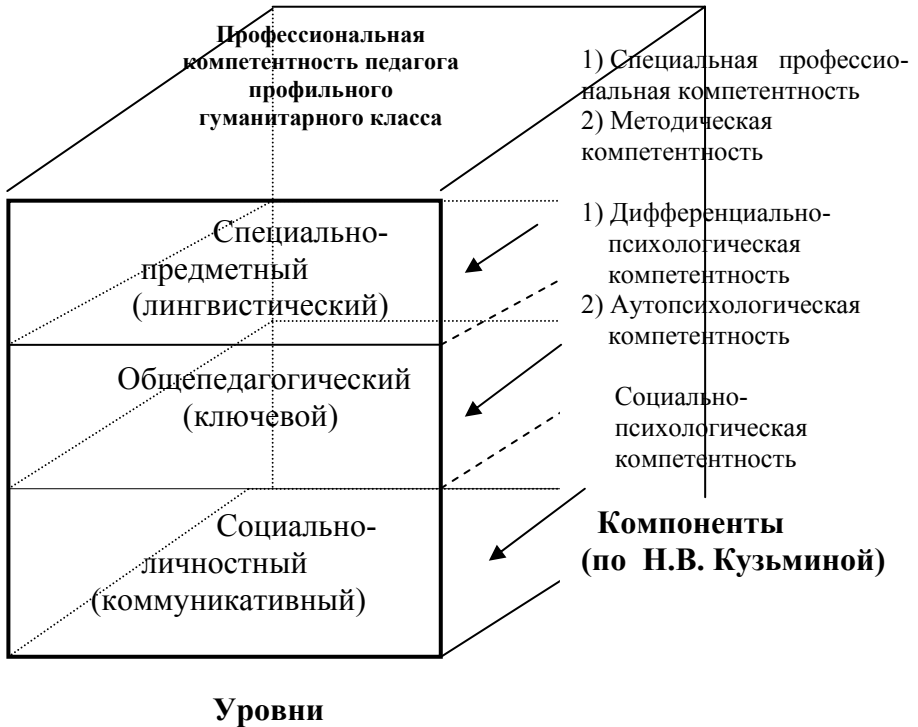
- способность и готовность личности в нужный момент реализовывать знания и умения;
- положительное отношение к профессии;
- сформированная педагогическая направленность.

Исходя из вышеизложенного и рассматривая профессиональную компетентность педагогов-гуманитариев в контексте профильного обучения, мы определяем «профессиональную компетентность» педагога профильного гуманитарного класса, как *трехуровневое образование в единстве социально-психологической (коммуникативной), общепедагогической (ключевой) и специальной предметной (лингвистической) компетентностей, при доминирующей роли последней.* Значимость и доминирование предметной лингвистической компетенции объясняется ее особой значимостью для профессиональной деятельности педагогов в системе профильного обучения, так как она связана с профилем предметной области гуманитарных

филологических дисциплин: русским и иностранным языках, литературой.

Модель профессиональной компетентности педагогов профильного гуманитарного класса представлена на рисунке 2.

Остановимся более подробно на содержании каждого уровня, выделенных нами компетентностей.



**Рис. 2. Модель профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов**

*Первую группу компетентностей (уровень)* составляют компетентности, являющиеся общими для всех современных специалистов разных профилей, именно поэтому они рассматриваются как базовые, социально- психологические или личностные. Данные компетентности не являются профессионально обусловленными, так как в современном мире ими должны обладать все специалисты. Именно они дают возможность педагогу реализовать себя, в зависимости от потребностей рынка труда, в других сферах деятельности, не требуя при этом определенной переквалификации. К таким общим (социально-психологическим) компетентностям можно отнести информационную, коммуникативную и социально-правовую. Владение компьютерными и мультимедийными технологиями, знание этикета и особенностей формального и неформального общения, умение строить партнерские отношения, толерантность и понимание значения своих социальных функций являются необходимыми как для педагога профильного гуманитарного класса, так и для квалифицированного специалиста любой иной профессии.

*Вторая группа (уровень)* представлена ключевыми компетентностями, которые являются основными и общепрофессиональными для всех специалистов педагогического профиля, и связаны непосредственно с видами педагогической деятельности, описание которых было дано в главе первой данной работы. К таким компетентностям можно отнести компетентность, связанную с ведением мониторинга достижений и проблем учащихся, компетентность по проектированию и организации учебно-воспитательного процесса в рамках нового учебного плана,

предусматривающего профилизацию старшей школы, методическую компетентность и компетентность взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

*Третья группа (уровень) компетентностей* определяет специальную (предметную) область деятельности педагогов и поэтому тесно связаны с профильной лингвистической компетентностью. Специальная предметная компетентность характеризует готовность специалиста к узкой области профессиональной деятельности. Педагог профильного гуманитарного класса должен не только решать профессиональные задачи, но и должен быть компетентен в предметной области знаний – русском языке, литературе, иностранном языке. Предметная компетентность в условиях профильного обучения выступает доминирующей и приоритетной, так как позволяет через определенный выбранный учащимся предмет (профиль) оказывать влияние не только на профессиональное становление учащихся, но и способствовать саморазвитию и самосовершенствованию личности, как самого учащегося, так и преподавателя данного профиля.

Лингвистическая компетенция понимается нами как знания и умения использовать в языковом контексте устно и письменно, рецептивно и продуктивно индивидуальные ресурсы лексики, грамматики и фонетики, как родного, так и изучаемого языка. Составляя основу практического владения иностранным языком, лингвистическая компетенция формирует соответствующие умения и навыки по всем видам речевой деятельности: говорения, слушания, чтения и письма. При этом, знания и умения, необходимые для распознавания информации,

рассматриваются как рецептивные, а знания и умения, используемые для порождения речи, как продуктивные. Языковой контекст, определяющийся ситуацией и темой, которые, в свою очередь, отражают коммуникативное намерение и предмет речи, обеспечивает адекватное понимание и интерпретацию элементов языкового материала (лексики, грамматики, фонетики).

Количественные и качественные критерии отбора языкового материала, подлежащего усвоению учащимися профильных гуманитарных классов и предусмотренные соответствующими требованиями государственного стандарта, таковы, что позволяют употреблять язык эффективно и уместно.

На базовом уровне требованием является включение в репертуар учащихся лексико-грамматических форм, минимально достаточных и необходимых для того, чтобы ориентироваться в конкретных понятиях и ситуациях непосредственного окружения, возникающих при каждодневном общении.

В контексте профильного обучения, на повышенном уровне, обязательным требованием является увеличение объема лингвистического материала (гуманитарных дисциплин: русский и иностранный язык, литература) и, самое главное, качественное совершенствование владения, как родным, так и иностранным языком. Учащиеся профильных гуманитарных классов должны уметь гибко пользоваться полученными знаниями в разнообразных ситуациях, оперировать широким кругом понятий, иными словами, обладать и постоянно повышать лингвистическую компетенцию. Этим и определяется, в свою очередь, доминирующая роль предметной лингвистической компетенции учителя профильного

гуманитарного класса. Непрерывное и систематическое повышение данного уровня профессиональной компетентности педагога неразрывно связано с процессом повышения всех составляющих профессиональной компетентности, так как повышение одного, требует и влечет за собой повышение другого.

Таким образом, педагог профильного гуманитарного класса (учитель иностранных языков, русского языка, литературы) должен обладать определенным набором компетенций на каждом определенном уровне профессиональной компетентности. Структурно-содержательная характеристика профессиональной компетентности педагогов профильного гуманитарного класса представлена в таблице № 5.

**Таблица № 5.**  
**Структурно-содержательная характеристика уровней профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов.**

Уровни ПК педагога	Содержание компетентностей	Необходимые (значимые) умения и способности в контексте профильного обучения
Базовая (социально-психологическая)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• информационная компетентность</li>   <li>• коммуникативная компетентность</li> </ul>	Ориентироваться в информационном потоке; использовать рациональные способы работы с информацией; использовать мультимедийные и компьютерные технологии в учебном процессе. Вступать в общение по деловым, познавательным и

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• социально-правовая компетентность</li> </ul>	<p>личностным мотивам; знать особенности формального и неформального общения, как со взрослым, так и с детским коллективом; вступать в конструктивное общение и взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, общаться на иностранном языке. Знание прав и свобод человека, государственных символов как своей страны, так и стран, изучаемых языков, соотнесение собственных интересов с потребностями общества, толерантность и принятие другого.</p>
<p>Ключевые (общепедагогические)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• компетентность в проведении мониторинга достижений и проблем учащихся</li> <li>• компетентность в проектировании организации образовательного процесса.</li> </ul>	<p>Осуществлять педагогическую диагностику развития учащихся и их профессионального самоопределения, изучать индивидуальные особенности учащихся и их профессиональные интересы и потребности, отслеживать результативность усвоения школьниками образовательных</p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>компетентность взаимодействия участниками образовательного процесса.</li> </ul>	<p>программ. Выстраивать и корректировать индивидуальные траектории обучения учащихся профильных гуманитарных классов, выбирать УМК и технологии в соответствии с конкретной образовательной программой (траекторией) и целями профильного обучения, организовывать самостоятельную познавательную и исследовательскую деятельность учащихся по профильным предметам.</p> <p>Анализировать систему взаимоотношений ученика в классном коллективе, способность и готовность к взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса, общественных и профессиональных организаций по обеспечению профильной направленности обучения старшеклассника.</p>
<p>Специально - предметный</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>предметные компетентности учителя русского, английского</li> </ul>	<p>Знать основы данных дисциплин, историю их возникновения и</p>

(лингвистический)	языков и литературы.	<p>развития и иметь представление о современных тенденциях развития русского и английского языков, литературы.</p> <p>Владеть профессиональным языком данной предметной области знаний, уметь корректно выразить аргументировать положения предметной области знаний;</p> <p>Понимать роль и место данных предметов в системе наук и осознавать их общекультурное значение.</p> <p>Понимать логику развития школьного курса английского, русского языков и литературы.</p>
-------------------	----------------------	--

## **2.4. Характеристика педагогических условий повышения профессиональной компетентности педагогов в системе профильного обучения.**

Для успешного решения современных задач образования учителю необходимо динамично пройти путь становления и повышения профессиональной компетентности. Анализ педагогической литературы и результаты, полученные в ходе проведенного исследования, позволили выявить и сформулировать, как необходимые и достаточные, следующие педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов:

1. Разработка и внедрение программы повышения профессиональной компетентности педагога профильного гуманитарного класса;
2. Отбор средств программно-дидактического обеспечения процесса повышения профессиональной компетентности.
3. Формирование рефлексивной позиции педагога в отношении своей профессиональной деятельности средствами образовательной и самообразовательной деятельности.

Остановимся на характеристике каждого из выявленных на основе анализа теоретической литературы и практического опыта условий.

**1. Разработка программы повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов** осуществлялась на основе реализации принципов индивидуализации и личностно-ориентированной направленности, с учетом запросов, интересов и потребностей каждого педагога. Программа, базирующаяся на данных принципах,

гарантирует индивидуальную направленность и целостность всего образовательного процесса. Многие современные исследователи (9,13,15,16,19,22,29,33,39,49 др.) придерживаются точки зрения, что повышение профессиональной компетентности педагогов эффективнее в условиях индивидуализации обучения. Индивидуализация процесса обучения, по мнению ученых, способствует развитию интеллектуальной культуры личности, пробуждению потребности в постоянном пополнении знаний, в профессиональном самообразовании и самовоспитании, расширению и углублению профессиональных знаний, совершенствованию профессионально значимых свойств и качеств личности.

Программа, основанная на гуманистической, коммуникативной и профессиональной направленности, диалогичности, сознательности и активности участников, была успешно реализована в реальном педагогическом процессе с коллективами преподавателей гуманитарных дисциплин, работающих в профильных классах пяти общеобразовательных учреждений Первомайского района г. Ижевска. Ядром программы стало комплексное использование активных методов и форм обучения, а также эмпатийных и рефлексивных приемов.

Овладение компетенциями всегда зависит от активности деятельности обучающегося, а формирование компетенций, как уже говорилось выше, всегда связано с педагогическими новациями содержания, формы и технологии обучения.

Структура программы включает три обучающих модуля, которые рассчитаны на повышение уровня всех составляющих профессиональной компетентности

преподавателей гуманитарных дисциплин, работающих в системе профильного обучения.

Обращение к модульной организации программы обусловлено тем, что модуль представляет собой определенный объем учебной информации, необходимый для выполнения какой-либо профессиональной деятельности и содержит в себе несколько модульных единиц. Последние могут дополнять и расширять содержание модуля в зависимости от требований конкретной деятельности (8).

Выделяют следующие преимущества обучения по модульному методу:

- разбивка информации на законченные части-модули, имеющие самостоятельное значение;
- отсеивание материала, который является лишним для данного вида работ;
- максимальная индивидуализация продвижения в обучении.

По оценкам исследователей модульное обучение позволяет сократить время учебного курса на 30% без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения материала, что немаловажно в работе с педагогами (139, с.13).

Как показала практика, сочетание профессионально-ориентированной и мотивационно обоснованной подготовки с развитием профессионально-значимых качеств, предусмотренных программой, оптимизирует возможности межличностного взаимодействия. При этом, образовательный процесс педагогов переводится на совершенно новый качественный уровень, обеспечивающий самореализацию творческого (профессионального) потенциала учителя на пути к вершинам профессионализма и продуктивности профессиональной деятельности. Именно в этом и

реализуется суть ведущего дидактического требования к образовательному процессу в условиях деятельностного подхода, которая заключается в создании ситуаций и одновременно психологической поддержки действий, которые могут привести к формированию и повышению уровня компетенции. При этом важным психологическим фактором выступает образовательная ситуация, которая должна быть лично значима для обучающегося (в данном случае - учителя), находиться в резонансе с его опытом.

Программа повышения профессиональной компетентности педагогов состоит из нескольких модулей, каждый из которых направлен на реализацию определенных педагогических условий, которые были выделены нами гипотетически. Реализуемые модули являются взаимодополняющими и взаимовытекающими: осмысленные и принятые педагогами цели и задачи процесса (собственного маршрута) повышения профессиональной компетентности могут быть достигнуты через использование предлагаемых программой форм и средств, обеспечивающих, в свою очередь, непрерывность и рефлексию самого образовательного процесса.

**Таблица № 6.**

**Программа повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов.**

Педагогические условия	Цель модуля	Задачи модуля	Дидактические средства и формы реализации условий
Разработка и внедрение программы	Индивидуализация и личностно-ориентированная	1.Первичная диагностика исходного уровня	1.Программы диагностирования уровня ПК.

повышения профессиональной компетентности педагога.	направленность процесса с учетом запросов, интересов и потребностей каждого педагога профильного гуманитарного класса.	профессионально й компетентности. 2.Разработка индивидуального образовательного маршрута педагога.	2.Факторный и корреляционный анализ. 3.Карты индивидуального образовательного маршрута.
Средства программно-дидактического обеспечения процесса	Создание и отбор средств программно-дидактического обеспечения процесса повышения ПК.	1.Определение тематики практико-ориентированных семинаров и коллоквиумов. 2.Участие в создании и работе групповых творческих проектах.	1.Использование интерактивных и активных форм обучения педагогов. (имитационные игры, практико-ориентированные семинары, круглые столы, дискуссии и т.д.). 2.Участие в организации и работе профильных лагерей в каникулярное время.
Формирование рефлексивной позиции педагога.	Создание позитивной «Я-Концепции» педагога.	1.Формирование позитивной мотивации к процессу самообразования и совершенствования. 2. Формирование потребностей в анализе и рефлексии собственной деятельности.	1.Портфолио педагога. 2.Разбор проблемных ситуаций. 3.Использование рефлексивных методик обучения. 4.Соотнесение проблемного поля с реальным профессиональным опытом педагогов. 5.Беседы с психологом и зам. директора по НМР.

Индивидуальный образовательный маршрут педагога профильного гуманитарного класса, иными словами, личностный план профессионального роста, носит сугубо индивидуальный характер. Маршрут определяется в каждом конкретном случае исходя из целого ряда факторов, включающих стаж работы учителя в системе профильного обучения, характер образовательных запросов и интересов, уровень профессиональной компетентности, конкретные личные достижения педагога и его учащихся, сильные и слабые стороны. Маршрут составляется самим педагогом при поддержке и консультационной помощи школьного психолога и заместителя директора образовательного учреждения по научно-методической работе. Составленный маршрут может носить как компенсаторный характер, направленный на восполнение «пробелов» и «областей недостаточной компетентности», так и развивающий характер, в основе которого находится практическая и теоретическая направляющая.

*Индивидуальный образовательный маршрут педагога профильного гуманитарного класса состоит из следующих обязательных этапов:*

1. Диагностирование исходного уровня профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов.
2. Определение общего уровня профессиональной компетентности и отдельных ее составляющих.
3. Определение самим преподавателем профильных гуманитарных классов целей и задач процесса повышения профессиональной компетентности, исходя из выявленных в ходе диагностирования проблем, потребностей и профессионально-личностных интересов и запросов.



4. Составление и ведение контроля индивидуального образовательного маршрута (плана) повышения профессиональной компетентности через организацию следующих мероприятий:

- посещение и участие в работе практико-ориентированных семинаров;
- ведение научной, исследовательской деятельности;
- участие в педагогических научно - практических конференциях различных уровней с результатами экспериментальной педагогической, научной, исследовательской деятельности;
- представление и защита авторских программ, методических разработок, дидактических материалов и проектов, как урочной, так и внеурочной деятельности;
- наличие публикаций в профессиональных изданиях по анализу и обобщению педагогической деятельности и опыта;
- проведение открытых уроков и внеклассных мероприятий, анализ посещенных уроков коллег;
- участие в профессиональных педагогических конкурсах, грантовых программах и проектах;

5. Итоговое диагностическое измерение, обеспечивающее оценку и самооценку промежуточного уровня профессиональной компетентности и успешности работы преподавателя. В качестве диагностических измерений выступают собеседования с руководителем образовательного учреждения и его заместителем, курирующим данные вопросы, школьным психологом, результаты диагностирования, уровни обученности учащихся.

Модель процесса повышения профессиональной компетентности, состоящая из этапов диагностики, построения индивидуального образовательного маршрута, основанного на обучающей программе, повторной диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности, позволяет обеспечить:

- непрерывность процесса повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов;
- контроль и рефлексию самообразовательной деятельности со стороны самих педагогов через сопоставление результатов диагностики на первом и заключительном этапах модели.

На начальной стадии внедрения подобных индивидуальных образовательных маршрутов, мы сталкивались с различными мнениями учителей о целесообразности введения данной инновации. Были среди них и отрицательные суждения, когда преподаватели на первой стадии эксперимента считали, что разработка и ведение личностных карт профессионального роста и индивидуальных образовательных маршрутов станет лишь дополнительной нагрузкой и обузой, в первую очередь, для самих преподавателей. С продолжением эксперимента мнения изменились, в конце учебного года, подводя итоги своей деятельности, в анкетах учителя писали о значимости и полезности подобного нововведения.

Учитель английского языка первой категории М.А., относившаяся к подобному нововведению в начале эксперимента весьма настороженно и, в какой-то степени даже отрицательно, изменила свое мнение, и

в проводимом в конце учебного года анкетировании написала: «Составление собственного образовательного маршрута помогло во многом осмыслить свою собственную деятельность и определить дальнейшие планы профессионального роста. Анкетирование и диагностирование проведенные в начале года помогли выявить и сформулировать для себя проблемные, западающие области и уже не интуитивно, а, основываясь на полученных, в результате обработки школьным психологом показателях, определить первоочередные задачи, без решения которых было бы невозможно достичь желаемых результатов. Я поняла, почему не могла решить те или иные, встающие передо мной проблемные ситуации. Поняла, что профессиональная компетентность педагога состоит из нескольких составляющих, и узнала возможные пути повышения каждой из них. Определив для себя приоритетные пути совершенствования профессиональной компетентности, за этот год я научилась очень многому. Теперь я знаю, как составить программу элективных курсов, написать проект, написать самостоятельно и с учащимися научно-исследовательскую работу и многое другое. Мне не надо было тратить много времени на посещение лекций и занятий за пределами школы, всему этому мы обучались совместно со всеми преподавателями, помогая, и поддерживая друг друга».

Учитель английского языка Н.О. считает: «За этот учебный год я узнала очень много нового. Посетив семинары и тренинги в рамках данной программы, я не просто услышала, как создать электронный портфолио учителя и написать проект, что такое электронный учебник, но и узнала, как над этим следует работать и использовать. Практические

занятия помогли мне разработать в течение года два рабочих проекта. Я уже не просто интуитивно посещала те или иные семинары, а осознанно выбирала те, на которых разбирались вопросы, волнующие меня в собственной профессиональной деятельности, в которых, я ощущала себя недостаточно компетентной. Именно их я внесла в свой образовательный маршрут. Постоянное отслеживание выполненных задач послужило, своего рода, рефлексией деятельности. Я стала более критично относиться к анализу своей деятельности. Мне захотелось стать более компетентной, чтобы при следующих срезах мои показатели стали значительно выше, а процесс повышения собственной профессиональной компетентности стал мотивированным».

В анкетировании на вопрос «О важности и значимости введения персональной карты личностного и профессионального роста учителя», учитель русского языка И.Б. отметила: «Составление и отслеживание результатов собственного образовательного маршрута помогло мне не только более критично относиться к собственным достижениям, успехам и неудачам, позволило сделать процесс повышения профессиональной компетентности более мотивированным и осознанным, но помогло при аттестации, и обобщении собственного педагогического опыта при оформлении документов на участие в конкурсе «Лучшие учителя России». Теперь для меня не было проблемой составить собственный портфолио, я лишь провела анализ выполнения поставленных перед собой задач, обобщила результаты посещенных и проведенных уроков, данные о своих публикациях и участии в

различных семинарах и конференциях. Я также располагала цифрами и данными, свидетельствующими о результатах роста и повышении своей профессиональной компетентности».

**2. Отбор средств программно-дидактического обеспечения педагога в процессе повышения профессиональной компетентности педагогов** осуществлялось на основе идей «инновационного обучения», которое, по мысли М.В. Кларина, вносит инновационные изменения в социальную среду и построена на принципах нового педагогического мышления, и в отличие от традиционного подхода к организации образовательного процесса, включает методы диалогизации, проблематизации, персонализации и индивидуализации. Использование «инновационного обучения», по мнению ученого, делает процесс повышения профессиональной компетентности педагогов более эффективным (38). К наиболее эффективным инновационным формам обучения автор относит методы проектирования в образовательном процессе педагогических ситуаций, основанных на опыте реальной профессиональной деятельности и использование интерактивных и активных методов обучения.

Н.В. Кузьмина и ее последователи разрабатывают проблему формирования коммуникативной компетентности также посредством внедрения инновационных форм образования (50).

Педагогические приемы и педагогические технологии являются средством формирования не столько навыков коммуникативной деятельности, сколько коммуникативной компетентности. Коммуникативный навык предполагает умение общаться в стандартных условиях, в то время как, коммуникативная

компетентность - в нестандартных условиях. В контексте профильного обучения гуманитарным дисциплинам коммуникативная компетентность педагогов приобретает особую важность и значимость. Поэтому, одним из важнейших педагогических условий повышения коммуникативной компетентности учителя следует рассматривать создание ситуаций педагогического общения, в которых реализуется система приемов и навыков взаимодействия учителя и учащихся с помощью различных коммуникативных средств. Одной из главных форм формирования и повышения коммуникативного компонента профессиональной компетентности называют, прежде всего, социально-психологический и коммуникативный тренинги. Об опыте организации и методологии тренингового обучения писали Г.А. Виноградова, Ю.Н. Емельянов, Н.В.Клюева, Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко, Г.С. Трофимова и др.

Реальные педагогические проблемные ситуации продиктованы самой жизнью и причиной их возникновения, как правило, является недостаточная компетентность учителя в том или ином вопросе. С целью реализации данного условия программой предусмотрены такие активные и интерактивные формы обучения, как: дискуссии, «круглые столы». Данные формы способствуют уяснению каждым участником своей собственной точки зрения, развитию инициативы, коммуникативных качеств и умения пользоваться своим интеллектом.

Большую роль, по мнению самих учителей, в процессе повышения профессиональной компетентности сыграло использование деловых и ролевых игр, как имитационных, так и не имитационных. *Имитационные игры* связаны с

разработкой определенных ролей, стажировкой с выполнением должностных ролей (классного тьютора, психолога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение учащихся профильного обучения и т.д.). Неимитационные игры, как правило, состоят из классических ситуаций: ознакомление и анализ документов, разработка алгоритма действий по инструкции, разбор инцидентов, дискуссия с элементами мозгового штурма, программированное обучение в дисплейном классе, когда педагоги сами выступают в роли учащихся, совершенствуя свою профессиональную компетентность новыми формами и методами работы. Проведение занятий через деловую игру помогают совершенствовать навыки принятия коллективного решения, активизируют творческое мышление, способствуют разработке моделей коллективного и индивидуального поведения.

Приведем пример с педагогической ситуацией о которой рассказала учитель профильного гуманитарного класса О.Н.. Ситуация связана с подготовкой учащихся выпускного 11-го профильного класса к итоговой аттестации по литературе. Проблема состояла в том, что в течение года учащиеся школы работали над экзаменационными вопросами, в содержание которых за четыре месяца до начала экзаменов были внесены существенные изменения. Перед коллективом учащихся и педагогами встал вопрос, как преодолеть возникшую ситуацию и подготовить учащихся к экзамену в кратчайшие сроки. Компетентность молодого преподавателя оказалась недостаточной для самостоятельного разрешения возникшей ситуацией и О.Н. решила обратиться за помощью и советом к коллегам – преподавателям русского языка и литературы. Руководитель

методического объединения организовала круглый стол с элементами деловой игры, в которой учителям предлагалось сыграть роль старшеклассников. Суть игры заключалась в том, что преподаватели, разбившись по группам, должны были не только предложить наиболее оптимальный способ подготовки к экзаменам, но и доказать, что предложенный ими вариант удовлетворит потребности как самих обучающихся, так и преподавателей. По началу многие учителя отнеслись к данной игре весьма скептически, считали, что самый простой выход из ситуации заключается в увеличении объема домашних заданий и количества часов на изучение материала. Постепенно игра захватила, и в итоге родилась идея, которая понравилась всем участникам. Оказавшись в роли учащихся, одна из групп, при подготовке к игре распределила между учителями-учениками несколько экзаменационных билетов, которые участники разработали и представили в виде конспектов с приложениями. При этом подготовленные конспекты с приложениями были предложены как банк данных с открытым доступом для пользования всеми учащимися данной параллели. Решением остались довольны все: учащиеся, которые при работе в группах могли подготовить тот или иной вопрос и воспользоваться банком данных и учителя, понимающие, что данный вид работ научит учащихся работе с литературными источниками и совершенствует навык конспектирования.

В заключение игры О.Н. отметила, что «проведенная игра не только помогла найти выход из сложившейся педагогической ситуации и решить ее, но и повысила компетентность в данном вопросе всех учителей, предоставив в арсенал используемых при



подготовке к экзаменам форм новый и эффективный способ. Мне и самой понравилось почувствовать себя в роли ученика, апробировать новые формы и технологии подготовки к экзаменам и урокам. Деловая игра дает возможность не просто поставить себя на место другого человека, но и многому научиться самому, повысить свою квалификацию».

Другая проблема, с которой сталкиваются педагоги профильных гуманитарных классов многих школ, учителя называют проблему неоднородности и различия в уровнях подготовки учащихся, пришедших в профильный класс, или класс предпрофильной подготовки, из других классов и других образовательных учреждений. В достаточно сжатые сроки учитель должен, не только сформировать команду единомышленников на уроке, но и ликвидировать различия в уровнях подготовки школьников, устранить пробелы в знаниях и сформировать положительную установку на обучение, иногда в новом для большей части школьников, коллективе. В данном случае, от учителя требуется высокий уровень профессиональной компетентности. Накопленный в школе опыт позволяет говорить о том, что данную педагогическую ситуации можно легко разрешить путем организации для учащихся профильных гуманитарных классов специальных профильных лагерей, которые могут работать в любом образовательном учреждении в каникулярный период. Как показала практика, работа и организация подобных лагерей оказывает непосредственное влияние на повышение профессиональной компетентности педагогов через введение и освоение такой формы, как *проектирование*, предполагающее разработку задачи учебного характера. При этом

проект может выполняться как индивидуально, так и временными творческими группами «по интересам». Результатом проектирования может стать не только рождение проекта, но и проектирование деятельности, как отдельной личности, так и коллектива в целом. Проектированию хорошо поддаются вопросы: «Организация досуговой деятельности подростков в каникулярный период», «Организация системы предпрофильной подготовки и профильного обучения в школе», «Организация научно-исследовательской деятельности учащихся в школе» и т.д.

Так, три года назад в рамках профильного обучения, основываясь на запросе учащихся и родителей в муниципальном общеобразовательном учреждении средней общеобразовательной школе № 90, был открыт профильный лингвистический лагерь. Работа по созданию данного лагеря велась по проектному методу. Учитель профильного класса Е.А., выступила инициатором проекта и возглавила творческую группу учителей, объединившихся в единую команду по разработке данного проекта. Во время подготовки к данному проекту для учителей были организованы семинары практикумы по вопросам:

- «Проектные технологии» и «Как самостоятельно написать проект».
- «Элективный курс: правила разработки и построения программы».
- «Интерактивные методы на уроках иностранного языка».

Как результат, в школе возник проект «Школьного лингво-страноведческого лагеря «APPLE», состоящий из четырех образовательных модулей. Каждый из работающих в группе учителей возглавил отдельно

взятый модуль, согласно своим интересам и наклонностям. Один из учителей возглавил модуль «История Американского кино и театра», другой работал над модулем «Английская грамматика в песнях американских детей», третий учитель проработал модуль «История возникновения и развития государства США», четвертый модуль был посвящен истории развития американского юношеского видео. Работа над данным проектом не только объединила учителей – предметников и помогла организовать учебно-воспитательный процесс в профильных классах, но и расширила кругозор самих учителей, способствовала освоению ими проектных технологий не только в теории, но и на практике конкретных действий. Сегодня лингвистический лагерь стал неотъемлемой частью профильного обучения, лагерьный проект функционирует в школе регулярно, не реже двух раз в год, в каникулярный период, меняются модули, появляются новые сторонники проекта. За три года работы в лингвистическом лагере созданы двенадцать различных курсов, включая языковые. Десять учителей, работающие в профильных гуманитарных классах, приняли участие в работе проекта, повысили свою профессиональную компетентность через освоение новых образовательных технологий и интерактивных методов обучения. Так организован один из дней в лингвистическом лагере.

9.00 - 9.30 - Утренний огонек.

9.30 - 10.00 - Завтрак.

10.00-11.00 - Video – класс

Music - класс

11.00-12.00 - Динамическое занятие. Фитнес-аэробика.

12.00-13.00 - Организация проекта для лагеря младших школьников «Апельсинка». Презентация постановки на английском языке «Muzzy in Gondoland».

13.00-13.30 - Обед.

13.30-15.15 - Подготовка и проведение КТД на английском языке:

- «Art – шоу»
- «Chat – шоу»
- «По странам и континентам»
- «Ералаш»

15.15 -15.30 - Релакс – пауза

15.30 -16.00 - Итоги дня. Plans and results.

Учитель английского языка И.А., имеющая небольшой стаж работы в профильных гуманитарных классах, до начала участия в работе данного проекта считала, что лагерь окажется лишней обузой для учителя, не даст возможности полноценно отдохнуть детям и педагогам в период каникул. По окончании работы лагеря И.А. написала: «Проект позволил каждому участнику повысить свою компетентность. Дети приобретали в игровой форме новые знания, повысили мотивацию к изучению иностранного языка. Участвуя в постановках, разучивая песни и танцы, читая книги и смотря фильмы для американских школьников, дети увеличивали запас слов, улучшали фонетику и интонационный рисунок своей речи, узнавали много нового и интересного. Учителя не просто научились проектной деятельности. Подготовка к работе по новым модулям оказала на меня мотивационное воздействие для освоения новых смежных дисциплин (история, география США, мировая художественная культура, зарубежная литература и т.д.), что, безусловно, повысило мою

специальную профессиональную и методическую компетентность. Готовясь к занятиям в новых условиях не классно - урочной системы, я была вынуждена апробировать новые технологии, привлекать к использованию на уроке новые средства обучения. Теперь, я могу сама написать проект, разработать элективный курс, организовать коллективное творческое дело. Я поняла, что я еще не умею, что хотелось бы знать и чему еще следует научиться».

Участвуя в разработке одного из таких совместных проектов, учителя русского языка и литературы О.Э. и И.Б. получили практический навык работы по проектным технологиям и по аналогии с лингвистическим лагерем, сами возглавили инициативные группы учителей «по интересам» и создали новый проект «Искра таланта». Данные проект объединил преподавателей профильных гуманитарных классов школы, в результате чего в школе была организована деятельность трех профильных лагерей: «Школа юного лингвиста», «Школа юного лидера XXI века», «Школа юного исследователя».

В «Школе юного лидера» учащиеся научатся развивать в себе лидерские качества, обретут уверенность в себе, научатся основам составления социальных проектов, получают навык написания статей, публичных выступлений на сцене, научатся проводить интерактивные игры с младшими школьниками. «Школа юного лингвиста» позволит расширить страноведческий кругозор учащихся, предоставит возможность практики общения с носителями языка, и даст шанс попробовать свои профессиональные возможности в роли учителя

английского языка для младших школьников. «Школа юного ученого» научит желающих писать рефераты и научно-исследовательские работы, составлять тезисы, работать с информацией в библиотечных каталогах и через всемирную сеть Интернет. Но все это, в первую очередь, научились делать сами преподаватели на предварительных семинарах и практикумах, повышая свою профессиональную компетентность.

Введение профильного обучения требует от педагогов иного взгляда на организацию учебно-воспитательного процесса. Использование новых, современных методов и технологий обучения, как считают педагоги, позволит учащимся в отведенные два, три года не только углубить знания по одной образовательной области «Филология», но и смежных дисциплин.

### **3. Формирование рефлексивной позиции педагога в отношении своей профессиональной деятельности средствами образовательной и самообразовательной деятельности.**

Многие современные исследования, посвященные профессиональной компетентности, апеллируют к феномену рефлексии, рассматривая ее как содержательный компонент и непременное условие повышения последней. Мотивационная и эмоционально-волевая область представляют собой системообразующий элемент не только формирования, но и повышения профессиональной компетентности с позиции субъекта деятельности, который требует понимания достигаемой цели и осознания необходимости ее достижения. Рефлексивная компетентность выделяется многими исследователями, как одна из ведущих в сложной структуре профессиональной компетентности (Е.А.Климов, Н.В.

Кузьмина, А.К. Маркова, О.М. Шиян, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский и др.).

В методологии понятие «рефлексия» рассматривается как обобщенный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной, творческой активности и предполагающей анализ, критическую реконструкцию реальности и нормативную сторону деятельности. Это умение осознавать уровень своей деятельности, умение анализировать и видеть причины недостатков в своей работе, знание и использование средств и методов своего профессионального совершенствования. Речь при этом идет не только о «наращивании» знания (когнитивная парадигма), сколько о понимании, формировании смысловценностей (личностная парадигма). Именно поэтому Н.В. Кузьмина, рассматривает способы обучения самообразованию, самоорганизации и самоконтролю в качестве основных критериев высокопродуктивной педагогической деятельности (52).

Того же мнения придерживается О.М. Шиян, отводя ведущую роль в повышении профессиональной компетентности педагога аутопедагогической, рефлексивной компетентности, рассматривая последнюю, как эффективный фактор достижения конкретным человеком вершин профессионализма. Самовоспитание и самосовершенствование рассматриваются автором, как осознанный и управляемый процесс, предполагающий систематическую и осознанную деятельность преподавателя, направленную, прежде всего, на самопознание, а затем на выработку и совершенствование своих положительных качеств и преодоление отрицательных. Формой организации такого процесса, по мнению автора, может стать

разработка программы самоорганизации, включающая саморегуляцию и корректировку профессиональной деятельности (150).

Я.Л. Коломенский и А.А. Реан занимающиеся вопросами социальной психологии, в своих исследованиях доказали, что отношение к профессии, мотивы ее выбора, отражающие потребности, интересы, убеждения, являются чрезвычайно важными, а при некоторых условиях и определяющими факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения (100, с.75). А это значит, что через рефлексивную позицию педагога нужно правильно определить условия, которые станут определяющими, и будут способствовать повышению мотивации к непрерывному образованию и постоянному повышению профессиональной компетентности каждого учителя. Наиболее эффективное повышение рефлексивной компетенции может быть достигнута при использовании рефлексивных методик обучения, наличие одного проблемного поля, соотнесение его с реальным профессиональным опытом участников, снятие межличностных и эмоциональных барьеров при организации мыслительной деятельности, организация рефлексивной среды.

Сторонники рефлексивной психологии (85,90,94,100,121,150др.) считают, что повышение уровня профессиональной компетентности педагогов во многом определяется степенью вовлеченности педагога в работу с самим собой через:

- осмысление, анализ и переосмысление педагогом своего эмпирического опыта;



- настройку на конструктивную ассимиляцию достижений мировой культуры, науки и практики в сфере образования и педагогической деятельности;
- концептуализацию и развитие гуманистических ценностей, реализуемых в сотворчестве с педагогами и психологами;
- проживание и рефлексия различных педагогических ситуаций;
- обнаружение ограничений старых способов решений проблем и создание новых средств;
- культивирование рефлексивных способностей (42, с. 91).

А.С. Чернышев полагает, что профессиональное совершенствование учителя можно осуществлять через структурирование и строительство специальной социально-педагогической среды (141, с.6). Вслед за отечественными психологами А.А. Бодалевым, В.В. Давыдовым, Б.Ф. Ломовым автор выдвигает основные критерии оценки профессиональной компетентности, в которые включает: степень сформированности профессионально-педагогических умений; уровень теоретического осмысления своей педагогической деятельности (ее задач, содержания, методов, результатов, затруднений); уровень профессиональной и общественной направленности учителя (интерес к педагогической профессии, любовь к детям, активность, ответственное и творческое отношение к работе и др.) (141, с.15).

Непрерывное возобновляющееся образование, имеющее большой практический опыт использования в США, рассматривается Е.Ю.Левитской как один из оптимальных и эффективных способов повышения профессиональной компетентности педагогов. «Модульное обучение», как один из вариантов

управляемого самообучения, служит при этом основным условием формирования способности и потребности личности к самообразованию. Непрерывное образование, по мнению американских ученых, создает наиболее благоприятные условия для самообразовательной деятельности людей и предполагает, что «на различных этапах жизни, после интервалов «недообучения», начинающийся в ответ либо на появившиеся новые интересы, либо в связи с обострившимся чувством ответственности человек перед самим собой или обществом»(59, с.95.).

В каждой области компетентности можно выделить ряд ориентировочных направлений, внутри которых учитель самостоятельно имеет возможность формулировать и конкретизировать собственные цели. Одним из условий для формирования потребности к непрерывному образованию и повышению профессиональной компетентности лежит через организацию «модульного обучения», как является одним из вариантов управляемого самообучения.

Специальная профессиональная компетентность определяет собой меру освоения субъектом (педагогом) педагогической действительности и характеризуется особым типом организации предметно-специфических знаний. Средством повышения уровня данной компетентности является решение педагогических задач, в частности, на аналогию. Данную группу могут составить такие задачи, как: построение педагогического процесса (урока) по аналогии с посещенными занятиями у педагогов передового опыта, конструирование новых форм обучения (дистанционное обучение, проектная деятельность и т.д.) по аналогии с другими видами социальной деятельности, внедрение педагогических

инноваций по аналогии с образовательными системами других образовательных учреждений.

Г.С.Трофимова, в качестве источников педагогической коммуникативной компетентности помимо опыта реальной педагогической деятельности рассматривает обучение по методу активизации коммуникативного потенциала личности, педагогическую практику у студентов, деловые игры, спецкурс и опыт межличностного общения с детьми или различными группами обучаемых (127).

Л.А. Петровская определяет социально-психологический тренинг как одно из средств психологического воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения (91, с. 208).

Е.В. Сидоренко расширяет данное понятие и рассматривает тренинг не только как воздействие, а как взаимодействие, процесс совместного творчества, участники которого не только усваивают новые знания и «техники» от тренера, но и создают их вместе с ним. Само понятие «тренинг коммуникативной компетентности» определяется автором как «совместное исследование драм человеческого взаимодействия с целью создания эффективных способов их разрешения» (110, с.12).

Аутопсихологическая компетентность учителя представляет собой сложное интегральное единство, включающее несколько отдельных и то же время взаимосвязанных компонентов. Прежде всего, сюда следует отнести профессиональное педагогическое самосознание учителя, т.е. комплекс представлений учителя о себе как профессионале.

В качестве основных мотивов совершенствования данного компонента профессиональной компетентности

могут рассматриваться: ориентация на личные интересы педагога (повышение разряда или квалификационной категории, участие в грантовых программах и конкурсах); потребности специалиста (результаты анкетирования и опросов); формирование потребности в самосовершенствовании и самоутверждении, создание ситуации профессиональной конкуренции, при отборе для работы в профильных классах или классах повышенного уровня.

Специалисты в области обучения взрослых отмечают важность и эффективность игровых форм и методов, так как знания при их применении усваиваются не абстрактно, а в формировании целостного образа профессиональной ситуации. Кроме того, в игре формируются навыки социального взаимодействия, сотрудничества, развивает свои творческие способности. В процессе игры быстрее вырабатываются и закрепляются профессиональная компетентность, личностные качества, необходимые для адекватного функционирования педагога, вырабатываются навыки взаимодействия.

Разделение гипотетически сформулированных педагогических условий возможно только теоретически, свидетельством чему выступают примеры из школьной практики самих педагогов.

Формы реализации педагогических условий направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов представлены в таблице № 7.

Таблица № 7.

**Формы реализации педагогических условий.**

№	Педагогическое условие	Форма организации
1.	Разработка и внедрение программы повышения профессиональной компетентности педагогов профильного гуманитарного класса.	Индивидуальная и личностно-ориентированная направленность процесса с учетом запросов, интересов и потребностей каждого педагога профильного гуманитарного класса через: 1.Создание карт индивидуального и личностного роста. 2.Разработка индивидуального образовательного маршрута педагога. 3.Создание программы диагностирования.
2.	Отбор средств программно-дидактического обеспечения процесса повышения профессиональной компетентности.	Проектирование в образовательном процессе реальных педагогических ситуаций, основанных на опыте профессиональной деятельности. Организация курсов по методике обучения, и использованию новых образовательных и воспитательных технологий в образовательном процессе. 1. Дискуссии. 2. «Круглые столы». 3. Деловые и ролевые игры. 4. Подготовительная работа по организации профильных детских лагерей.
3.	Формирование рефлексивной позиция педагога в отношении своей профессиональной компетентности.	Мониторинг через результаты анкетирования и диагностирования. Собеседования с психологом школы и зам. директора по НМР.

## **ГЛАВА III. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЬНЫХ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССОВ.**

### **3.1. Методическое обеспечение исследования.**

Педагогический эксперимент проводился с целью проверки эффективности реализации выявленных педагогических условий повышения профессионально-педагогической компетентности педагогов, работающих в профильных гуманитарных классах старшей школы. В качестве объектов оценивания выступали различные стороны педагогической деятельности, актуальные для современной школы. Список объектов составлялся на основании анализа педагогической литературы, а также выделенных структурных компонентов профессиональной компетентности педагога.

Реализация программы микроисследования профессиональной компетентности педагога осуществлялась с помощью различных средств диагностики, позволяющих определить как общий уровень профессиональной компетентности педагога, так и получить результаты по каждому из компонентов профессиональной компетентности.

1. Диагностика профессиональной подготовленности учителя по методике В.И. Зверевой. Диагностика состоит из семи вопросов и позволяет определить недостаточно сформированные, на момент исследования, компоненты профессиональной

компетентности: специальную, методическую, социально – психологическую и дифференциально-психологическую. Анкета позволяет выявить желаемые и наиболее приемлемые для каждого педагога формы повышения уровня профессиональной компетентности и темы семинарских занятий для совершенствования своих профессиональных знаний.

2. Методика В.А. Ключевой «Определение уровня профессиональной компетентности учителя» позволила определить уровень (недопустимый, критический, низкий, высокий) профессиональной компетентности педагога. Методика позволяет оценить в бальной системе уровень овладения учителем составляющих профессиональной компетентности: педагогической деятельности, педагогического общения, личность учителя, обученность и обучаемость школьников, психологический аспект педагогической деятельности. Основной показатель – количество набранных баллов, с помощью которого определялись: недопустимый уровень (15 - 45 баллов), критический уровень (45-75 баллов), средний уровень (75-120 баллов) и высокий уровень (120-135 баллов).

3. Диагностика мотивации профессиональной деятельности педагога по методике К.Замфира в модификации А.А.Реана, позволяет определить по пятибалльной шкале значимость для каждого педагога тех или иных мотивов своей деятельности. В основу используемой методики положена концепция о внутренней (когда для личности имеет значение деятельности сама по себе) и внешней мотивации (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.). На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности – соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и

ВОМ, (где ВМ - внешняя мотивация, ВПМ – внешняя положительная мотивация, ВОМ – внешняя отрицательная мотивация). К наилучшим оптимальным мотивационным комплексам относятся сочетания:  $ВМ > ВПМ > ВОМ$  и  $ВМ = ВПМ > ВОМ$ . Наихудшим мотивационным комплексом является тип:  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ .

4. Тесты на оценку значимости профессионально важных личностных качеств для реализации педагогических функций, по методике Е.И. Рогова, использовались для определения рейтинговой значимости личностных качеств педагога и зависимости сформированности и значимости тех или иных педагогических функций от личностных качеств педагога.

Обработка результатов проводилась в два этапа. Первый этап позволил определить с точки зрения учителей, работающих в профильных гуманитарных классах, рейтинговую оценку значимости пятнадцати личностных качеств педагогов для осуществления педагогических функций. Методика проведения данного исследования была описана во второй главе данной работы. На втором этапе аналогичное исследование проводится с составляющими функциональной структуры педагогической деятельности: пятнадцать предложенных функций также распределяются самими педагогами по рейтингу в соответствии со значимостью.

5. Методика «Обучение, развитие и саморазвитие учителя» в разработке В.И. Зверевой и Н.В. Немовой состоит из двух тестов – опросников и позволяют определить способность учителя к саморазвитию и выявить факторы и условия, способствующие и



препятствующие обучению, развитию и саморазвитию учителя.

В первой анкете по пятибалльной шкале учителю предлагается оценить свое соответствие представленным вопросам. Баллами от 1 до 5 указываются полное несоответствие, частичное несоответствие, частичное совпадение, максимальное совпадение и полное совпадение заявленных утверждений с мнением учителя о своей способности к рефлексии и саморазвитию. В результате обработки выявляются три категории учителей, в соответствии со степенью готовности учителя к саморазвитию: 1-ая группа – активное саморазвитие (55 - 75 баллов), 2-ая группа – не сложившееся саморазвитие (36 - 54 балла), 3-ья группа - остановившееся саморазвитие (15 – 35 баллов).

Методика Е.И. Рогова позволила определить факторы, стимулирующие и препятствующие развитию, обучению педагогов профильных гуманитарных классов. Согласно методике учитель самостоятельно по пятибалльной системе оценивает факторы, препятствующие и стимулирующие его обучение, развитие и саморазвитие в данном педагогическом коллективе и при существующих сложившихся условиях. По результатам математической обработки данных факторы ранжируются с помощью показателя среднего балла и могут быть оформлены в виде таблицы или диаграммы, наглядно демонстрирующей стимулирующие и препятствующие развитию факторы в порядке их рейтинговой значимости. Данные, полученные в ходе исследования, позволяют как администрации образовательного учреждения, так и самому педагогу выбрать и создать условия, которые станут поддерживающими для стимулирующих

факторов и помогут избежать факторов, препятствующих повышению профессиональной компетентности педагогов.

6. Методика В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности учителя» позволяет оценить сильные и слабые стороны учителя, как собеседника, определить уровень его коммуникативной компетентности. Учитель оценивает свои ответы на 16 представленных вопросов, по предлагаемой шкале («да» - 2 балла, «иногда» - 1 балл, «нет» - 0 баллов). Полученные баллы суммируются и по классификатору определяется, к какой категории людей относится испытуемый. Положительная сторона данной методики заключается в том, что тест позволяет не только отнести учителя к той или иной группе по уровню сформированности коммуникативной компетенции, но и указывает на ошибки, заставляет задуматься над своим поведением в процессе общения, дает учителю рекомендации, направленные на исправление собственных ошибок и повышения уровня культуры общения.

7. Методика «Определение меры индивидуальной меры рефлексивности» А.В. Карпова, В.В. Пономаревой предназначалась для определения меры индивидуальной рефлексивности учителя. Двадцать семь предлагаемых опросником утверждений оцениваются учителем по семизначной шкале (от 1 балла - абсолютно неверно, до 7 баллов – совершенно верно). По результатам проверки все пункты группируются в четыре группы и полученные оценки переводятся в стеновые от 1 до 10.

Высокие результаты по тесту (больше 7 стенов) говорят о том, учитель в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выявлять причины и следствия своих

действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Низкие результаты по тесту (меньше 4 стена) говорят о том, что испытуемому в меньшей степени свойственно задумываться над причинами своих действий и поступков. Средний результат (6-4 стена) свидетельствует об отсутствии полностью сформированной способности к рефлексии собственных поступков и деятельности, данная характеристика не носит постоянного характера.

Используемые методики и опросники позволили не только диагностировать общий уровень профессиональной компетентности педагога, но и определить качественный уровень каждого ее компонента. Выявить мотивационный уровень и определить потребности и затруднения каждого педагога. Для удобства проведения эксперимента все используемые методики мы свели в единую программу исследования профессиональной компетентности педагога и представили в виде таблицы (см. таблицу № 8).

**Таблица № 8.**

**Программа исследования общего уровня профессиональной компетентности педагога и ее составляющих.**

ПК и ее компоненты	Используемые методики
Общий уровень ПК.	1. Методика В.А.Клюевой «Определение уровня профессиональной компетентности учителя».
Специальная профессиональная компетентность.	1. Методика В.И. Зверевой «Диагностика профессиональной подготовленности учителя».
Методическая компетентность.	1. Методика В.И. Зверевой «Диагностика профессиональной подготовленности учителя » п. 6 и п. 7.

	2. Анкета «Современные технологии в системе профильного обучения».
Социально-психологическая компетентность.	1. Методика В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности учителя». 2. Методика Е.И. Рогова «Оценка значимости профессионально важных личностных качеств педагога для реализации педагогических функций»
Дифференциально-психологическая компетентность.	1. Методика В.А.Клюевой «Определение уровня профессиональной компетентности учителя» п. 1, п.5, п.6.
Ауто-психологическая компетентность.	1. Методика К.Замфира в модификации А.А.Реана «Мотивация профессиональной деятельности». 2. Методика В.А.Карпова, В.В. Пономаревой «Определение индивидуальной меры рефлексивности». 3. Методика В.И. Зверевой, Н.В. Немовой «Обучение, развитие и саморазвитие учителя». 4. Методика Е.И.Рогова «Барьеры педагогической деятельности».

Данные методики стали основным измерительным средством повышения профессиональной компетентности педагогов профильных классов в процессе эксперимента.

### **3.2. Описание опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий повышения профессиональной компетентности педагогов.**

Педагогический эксперимент осуществлялся с 2003 по 2007 гг. Диагностической базой явились пять общеобразовательных учреждений Первомайского района города Ижевска (МОУ СОШ № 90, МОУ СОШ № 31, МОУ СОШ № 57, МОУ СОШ № 74, МОУ СОШ № 91). В эксперименте приняли участие преподавателя гуманитарных дисциплин, имеющие опыт работы в профильных классах. Школы расположены в одном районе города. Работа проводилась в несколько этапов.

*На первом констатирующем этапе* были определены цели, задачи и содержание всего эксперимента и каждого из его этапов. Основными методами данного этапа эксперимента были методы анализа научной и публицистической литературы по заданной теме, изучение передового опыта в аспекте исследуемой проблемы, методы наблюдения и беседы. В результате проделанной работы была сформулирована гипотеза, общая цель и программа эксперимента.

Целью проведенной опытно-экспериментальной работы стала проверка эффективности выявленных педагогических условий в повышении профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов старшей школы.

В соответствии с целью были поставлены задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Разработать программу эксперимента;

2. Разработать критерии и показатели оценки результативности опытно-экспериментальной работы;
3. На основании выявленных педагогических условий разработать программу мероприятий, направленную на повышение профессиональной компетентности педагогов;
4. Экспериментально проверить влияние выявленных педагогических условий на повышение профессиональной компетентности учителей профильных гуманитарных классов;
5. На основе полученных результатов разработать методические рекомендации для педагогов и административных команд образовательных учреждений.

Констатирующий этап эксперимента, был направлен на решение следующих задач:

1. Выявить степень удовлетворенности уровнем своей профессиональной подготовленности к осуществлению педагогической деятельности в профильных гуманитарных классах старшей школы;
2. Провести первичную диагностику уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов, как в целом, так и ее отдельных компонентов;
3. На основании полученных данных провести корреляционный и факторный анализ с целью выявления корреляционных связей и факторов, способствующих повышению профессиональной компетентности группы педагогов профильных гуманитарных классов;
4. Сформировать экспериментальные и контрольные группы, равноценные по всем компонентам профессионально-педагогической компетентности учителя профильных гуманитарных классов в

соответствии с требованиями репрезентативности получаемых результатов;

5. Выявить специфику организации процесса повышения профессиональной компетентности у учителей гуманитарных дисциплин для работы в классах профильного обучения и предпрофильной подготовки.

Основными методами данного этапа стали: методы анкетирования, тестирования, корреляционный и факторный анализ, беседы с учителями и психологами, посещение уроков.

На данном этапе эксперимента в каждой из пяти школ мы исследовали уровень профессиональной компетентности педагогов, работающих в профильных гуманитарных классах.

Результаты первичной диагностики свидетельствуют о том, что на момент начала эксперимента средний общий уровень сформированности профессиональной компетентности учителей составил 120 баллов. Данный показатель является пограничным и не может быть однозначно соотнесен с высоким уровнем компетентности. По методике Н.В. Ключевой показатель среднего уровня компетентности составляет 75 - 120 баллов, для высокого - 120 – 135 баллов, уровень мастерства определяется показателем 135 – 150 баллов. Таким образом, зона для повышения профессиональной компетентности педагогов данной группы составляет от 15 до 30 баллов.

На этом же этапе эксперимента была проведена диагностика профессиональной подготовки учителя к своей профессиональной деятельности. Диагностика была проведена по методике В.И. Зверевой. Опросник содержал вопросы, выясняющие аспекты удовлетворенности (неудовлетворенности) педагогов

уровнем собственной готовности к профессиональной деятельности, определение первоочередных проблем и путей к их решению. Полученные данные обрабатывались путем стандартизации ответов респондентов. Результаты опроса сведены в таблицу (см. таблицу № 9).

**Таблица № 9.**

**Результаты первичной диагностики профессиональной подготовки учителя профильного гуманитарного класса.**

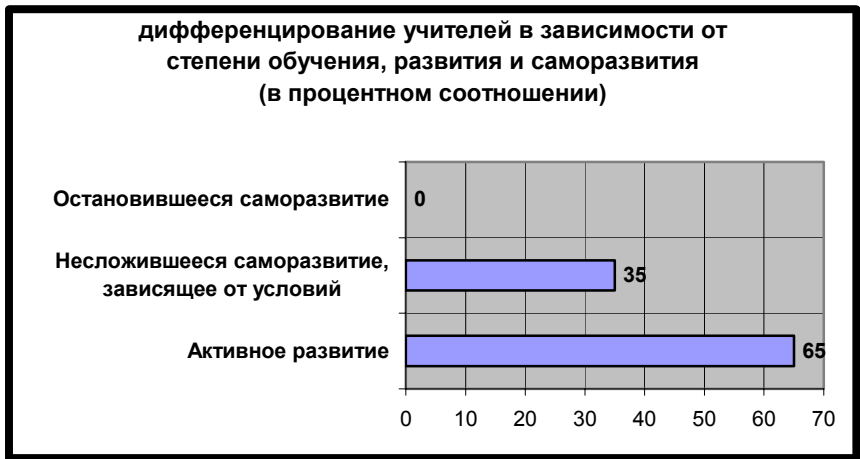
№	Содержание вопроса.	Ответы педагогов
1.	Удовлетворены ли Вы своей профессиональной подготовкой?	Да – 52,9 % Нет – 42,8 % Не совсем – 4,3 %
2.	По каким направлениям профессиональной подготовки Вы хотели бы усовершенствовать свои знания (по рейтингу значимости).	1.Методическая 2.Научно-теоретическая 3.Психолого - педагогическая 4. Коммуникативная.
3.	Считаете ли Вы целесообразным углубить свои знания по следующим вопросам: 1.Изучение личности учащегося и коллектива 2.Анализ и оценка результатов своей деятельности и деятельности учащегося. 3.Планирование педагогической деятельности и деятельности учащихся, класса? 4.Организация личного труда. 5.Контроль за учебно-деятельностью учащихся.	Да - 35,6%  Да - 23,8%  Да – 19,1%  Да – 5,7% Да - 15,8%



4.	Какими своими профессиональными умениями Вы не удовлетворены?	Организаторскими – 34,8% Конструктивными- 38,6% Коммуникативными- 26,6%
5.	Хотелось бы вам их усовершенствовать?	Да – 86,3 % Нет - 3,92 % Затруднились - 7,85 %
6.	Каким формам повышения квалификации Вы отдаете предпочтение (по рейтингу)?	1. семинар-практикум; 2. предметные методические объединения; 3. самообразование; 4. школа передового опыта 5. творческие группы;
7.	Определите по рейтингу значимость тем семинаров, для повышения профессиональных знаний.	1. методы и технологии обучения; 2. типологии уроков и методика проведения; 3. формы организации учебной деятельности учащихся; 4. индивидуализация обучения; 5. дифференциация обучения; 6. особенности возрастной психологии учащихся; 7. формы и методы педагогического сотрудничества 8. организация самостоятельной творческой деятельности.

Дифференцирование учителей в зависимости от степени обучения, развития и саморазвития в процентном соотношении подтверждает, что не все 100% респондентов находятся в состоянии активного развития. Среди участников исследования нет педагогов, остановившихся в своем профессиональном развитии. Как показало исследование, больше половины респондентов (65 %) находятся в состоянии

активного развития и 35 % педагогов можно отнести к группе с не сложившимся саморазвитием. Иными словами, развитие этой группы респондентов зависит от создания определенных условий, которые будут на практике стимулировать самообразование и способствовать повышению профессиональной компетентности (см. рисунок № 4).

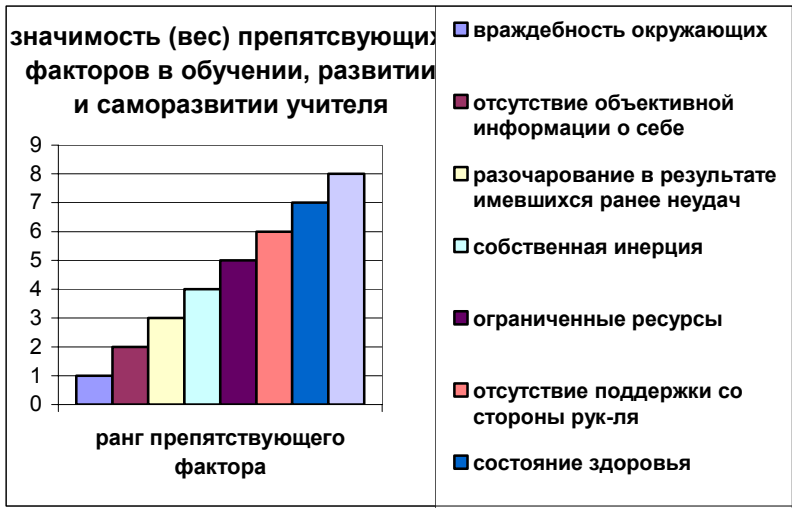


**Рис. 4. Результаты диагностики степени обучения, развития и саморазвития педагогов на начало обучающего эксперимента.**

Как показано на рисунке, 35% педагогов не считают свое развитие полностью сложившимся, что в свою очередь определяется существующим набором определенных факторов, препятствующих дальнейшему развитию и обучению педагогов.

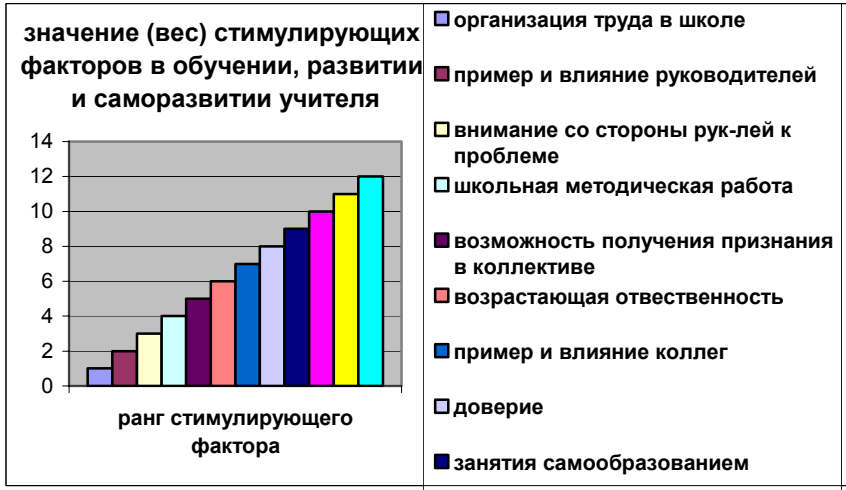
С целью выявления факторов, как способствующих, так и препятствующих повышению профессиональной компетентности учителей профильных гуманитарных классов проведено исследование по предложенной методике Е.И. Рогова «Барьеры педагогической

деятельности». Как показало проведенное исследование, препятствующими факторами в развитии и саморазвитии педагогов, в порядке уменьшения значимости выступают: недостаток времени, состояние здоровья, отсутствие поддержки со стороны руководителя, ограниченные ресурсы, разочарование имевшихся ранее неудач, отсутствие объективной информации о себе (см. рисунок № 5).



**Рис. 5. Факторы, препятствующие обучению и саморазвитие учителей.**

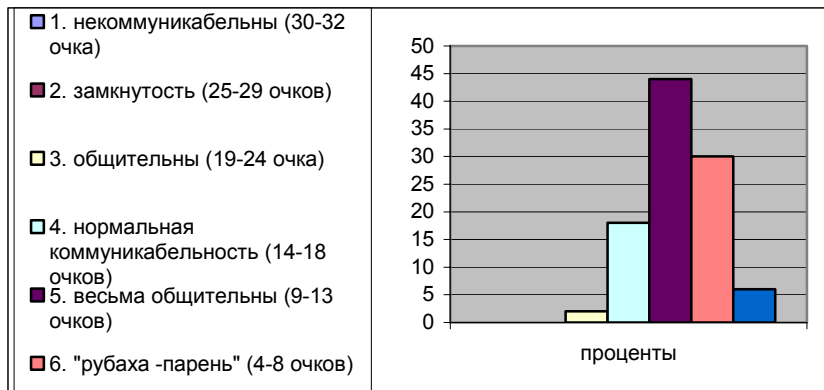
К стимулирующим саморазвитие факторам педагоги в порядке возрастания значимости относят: интерес к работе, обучение на курсах, новизну деятельности, занятие самообразованием, доверие, пример и влияние коллег, возрастающую ответственность и возможность получения признания в коллективе.



**Рис. 6. Факторы, стимулирующие обучение и саморазвитие учителей.**

Одним из главных качеств педагога профильного гуманитарного класса, как показала составленная профессиограмма, является коммуникативная компетентность учителя. Красота и грамотность речи, умение выбрать соответствующий поставленной задаче вид коммуникации. Изучение уровня общительности педагогов профильного гуманитарного класса по методике В.Ф. Ряховскому показало, что уровень коммуникативной компетентности респондентов достаточно высок, что закономерно для педагога гуманитарного профиля. Результаты свидетельствуют о том, среди респондентов нет педагогов, которые могут быть отнесены к категории некоммуникабельных и замкнутых людей. 18 % педагогов составляют группу с нормальным уровнем коммуникабельности, 44 % опрошенных, составляют самую многочисленную группу и являются весьма

общительными людьми. Категория чрезмерно общительных педагогов, «рубаха-парень» составляет по результатам анкетирования 30 %, в то же время, существует и группа педагогов, уровень коммуникабельности которых можно назвать «болезненным» и количество таких педагогов составляет 6 %. Полученные в результате проведенного исследования данные представлены на рисунке № 7.



**Рис. 7. Оценка уровня общительности педагогов профильных гуманитарных классов.**

Мотивация является побудительным импульсом и движущей силой любой деятельности. Внутренняя мотивация, как стимулирующая деятельность человека на самом глубинном уровне является стержнем развития человека и его деятельности вообще и специалиста – профессионала, в частности. В то время как внешняя - представляет собой мощное вспомогательное средство развития индивида.

Исследование на данном этапе помогло выявить и сформулировать ряд проблем:

1. В коллективах образовательных учреждений существует группа педагогов, высказывающих неудовлетворенность уровнем своей профессиональной подготовки и выражающих желание повысить свою профессиональную компетентность.

2. Как показало исследование и результаты анкетирования, большинство учителей считают, что в их профессиональной компетентности «западет» методическая компетентность, отсутствие знаний и опыта работы по новым технологиям и формам работы в профильных гуманитарных классах старшей школы.

3. Отсутствие личностно-ориентированной и практической направленности процесса повышения профессиональной компетентности делают привычный процесс повышения педагогического мастерства малоэффективным.

4. Использование старых форм и методов (методические совещания, теоретические занятия на курсах повышения квалификации без практической основы и посещения уроков по проблемным вопросам) не способствуют развитию интереса и мотивации педагога к повышению своей профессиональной компетентности.

*На формирующем этапе* в непрерывный образовательный процесс повышения профессиональной компетентности педагогов была внедрена программа формирования профессиональной компетентности педагога профильного гуманитарного класса, описанная в параграфе 3, главы 2 данной работы.

Как показало исследование, проведенное на зондирующем этапе эксперимента, наибольшую необходимость учителя профильных гуманитарных

классов испытывают в повышении методической составляющей профессиональной компетентности. Для изучения данного вопроса среди учителей школ был проведен опрос с целью выявления наибольших затруднений в использовании той или иной технологии (см. таблицу № 10). Педагогам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Какие технологии, на Ваш взгляд, наиболее эффективны для обучения в профильных гуманитарных классах?
2. Какие технологии, вызывают у Вас наибольшие затруднения?
3. В каких технологиях Вы испытываете наиболее острую потребность?

**Таблица № 10.**

**Изучение потребностей педагогов профильных гуманитарных классов в использования различных образовательных технологий.**

№	Вопрос	Название технологии	Процент
1.	<u>Наиболее эффективные технологии.</u>	Проблемное обучение	- 56,86%
		Развивающее обучение	- 54,90%
		Формирование критического мышления	- 39,22%
		Технология сотрудничества	- 37,25%
		Информационные технологии	- 37,25%
2.	<u>Технологии, вызывающие затруднения.</u>	Т. полного усвоения знаний	- 47,06%
		Т. модульного обучения	- 41,18%
		Т. французских мастерских	- 39,22%
		Информационные технологии	- 25,49%
		Т. индивидуальных образовательных	- 25,49%

		технологий.	
3.	Технологии, первоочередной потребности.	Т. французских мастерских Т. модульного обучения Т. полного усвоения знаний Т. портфолио Информационные технологии	- 62,75% - 54,90% - 49,02% - 45,10% - 43,14%

Обсуждение технологий, которые по мнению учителей, наиболее эффективны в системе профильного обучения должно происходить не только на рабочих и методических совещаниях, когда заместитель директора по научно-методической работе рассказывает об инновациях и современных образовательных технологиях, используемых в образовательном процессе, а на коллоквиумах и практико - ориентированных семинарах. По результатам анкетирования учителей профильных гуманитарных классов, именно практико-ориентированные семинары занимают приоритетное первое место в рейтинге форм повышения профессиональной компетентности (см. таблицу № 9 глава 3 параграф 2). Практико – ориентированные семинары предполагают не только теоретическое ознакомление и изучение той или иной, интересующей педагога профильных гуманитарных классов методики, но и дают возможность ознакомиться с ней в ходе работы: посмотреть и проанализировать урок, построенный с использованием данной технологии, самостоятельно составить проект, написать программу элективного курса и побывать на подобных занятиях

В течение года на семинарах – практикумах, предлагаемых данной программой обсуждались темы,



выстроенные на основе изучения и обсуждения вопросов, выявленных на констатирующем этапе действующего эксперимента при помощи диагностики и определенные учителями в качестве необходимых и первоочередных (см. таблицу № 11).

**Таблица № 11.**

**Тематика практико – ориентированных семинаров, предусмотренных программой повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов.**

№	Тема семинара. Теоретический аспект вопроса.	Часы	Практические занятия. Мастер – классы и уроки.
1.	Современные образовательные технологии и эффективность их использования в профильных гуманитарных классах.	2 ч.	Посещение и анализ уроков: 1. «Технология «Французских мастерских» на уроках литературы»; 2. «Информационные техноло-гии на уроках иностранного языка»; 3. Технология модульного обучения на уроках истории»
2.	Роль и место элективных курсов в гуманитарных классах профильной школы.	2 ч.	Посещение занятий, презентация программ и достижений элективных курсов: 1. «Основы теории и практики литературного перевода»; 2. «Зарубежная литература»; 3. «Мировая художественная культура».

3.	Информационные технологии в системе профильного обучения гуманитарным дисциплинам.	2 ч.	Посещение и анализ уроков: 1. Работа с гипертекстом на уроках английского языка с использованием информационных технологий. 2. Электронный учебник на уроках русского языка.
4.	Современные подходы к оцениванию достижений участников образовательного процесса.	2 ч.	Участие в работе мастер-классов: 1.«Электронный портфолио профессиональной деятельности учителя». 2.«Портфолио достижений по предмету «русский язык»». 3.Электронный портфолио выпускника профильного гуманитарного класса.
5.	Проектная и исследовательская деятельность учащихся профильных гуманитарных классов.	2 ч.	Участие в работе мастер-классов: 1.Технология проектов или как создать проект. 2.Реферат или исследовательская работа. Законы жанра. 3.Как правильно оформить публикации и тезисы научных статей и докладов. Общешкольная научно-практическая конференция учащихся и учителей (работа по секциям).
6.	Совершенствование профессиональной	4 ч.	1. Участие в обсуждении сценариев внеклассных

	компетентности учителя через использование новых форм организации внеклассной работы по профильным дисциплинам.		мероприятий по английскому языку. 2. Организация работы в каникулярный период профильных лагерей для одаренных детей.
7.	Технологии проектной деятельности в работе учителей профильных гуманитарных классов.	4 ч.	1. Презентация проектов профильных лагерей, работающих в каникулярное время. 2. Посещение уроков: Технологии проектов на уроках немецкого языка, как второго иностранного.
8.	Коммуникативная составляющая профессиональной компетентности учителя профильных гуманитарных классов.	3 ч.	Тренинг

Пройдя курс обучения на таких практико-ориентированных семинарах, учитель немецкого языка И.В. написала: «Метод проектирования оказался очень удобен и в учебной деятельности. Знания, полученные на данном семинаре, помогли мне написать программу обучения немецкому языку в профильных гуманитарных классах школы виде проекта. Проект позволил учесть особенности целевой группы и внести изменения в традиционные способы обучения. Изначально, трудность заключалась в том, что немецкий язык изучается в нашей школе как второй иностранный и не входит в перечень обязательных для изучения предметов. Поэтому постепенно учащиеся уделяют ему все меньше времени и сил. Необходимы дополнительные стимулы и мотивы.

Традиционные технологии обучения эффективны здесь только на начальном этапе. Цель обращения к технологии проектов – повышение мотивации к изучению к изучению второго иностранного языка в гуманитарных классах профильной школы. Предлагая работать учащимся по проектам, я рассматриваю данную деятельность как мини профессиональную пробу, когда школьник на своем уровне создает новый продукт, получая радость от процесса и удовлетворение от результата. Вот темы только нескольких проектов: «Город, в котором я хотел бы жить», «Комната моей мечты», «Немцы глазами россиян», «Мой русско-немецкий разговорник», «Рекламный проспект моей республики». Сегодня я рассматриваю технологию проектов, как один из практических способов овладения иностранным языком. Конечно, для того, чтобы включить в рабочую программу по предмету «немецкий язык – как второй иностранный» проектные технологии, мне пришлось, прежде всего, самой освоить данную технологию, разработать и написать несколько самостоятельных проектов и объяснить учащимся в практической деятельности как достичь желаемо результата. Шли методом проб и ошибок. Начинали с одного проекта в полугодие, затем - в четверть. Сегодня наш общий результат – не менее одного проекта в месяц. Теперь я считаю себя вполне компетентным специалистом в области использования проектных технологий в школе. В выигрыше оказались и сами учащиеся. Повысилась мотивация, появился интерес, увеличилось количество учащихся, желающих изучать немецкий язык в 10-11 профильных гуманитарных классах. На вопрос «В каком предмете ты чувствуешь себя успешным вне зависимости от качества и успешности обучения»

учащиеся стали называть немецкий язык значительно чаще. Вот выдержка только из одного детского отзыва. Ученица 11 профильного класса по поводу немецкого языка пишет: «У нас изменилась сама цель обучения, теперь мы учим не для того, чтобы знать, а для того, что бы в результате у нас получился тот «продукт», к которому мы стремимся. Раньше, работая по традиционным технологиям, мы заучивали наизусть лексику и топики по определенным лексическим темам, потом сдавали их учителю. На уроки ходили главным образом потому, что на этом настаивали родители и потому, что, учась в гуманитарном классе, надо использовать возможность изучать не один, а несколько языков, понимали, что это пригодится в будущем. Но как-то все было обыденно и не интересно. Теперь я понимаю, что, работая над проектом, я все равно вынуждена заглядывать в словарь, повторять грамматику и работать не только с учебником, но и с другими источниками информации, но стало намного интересней. Вроде бы учишь ту же тему, в своем темпе, но знаешь, уже точно в самом начале, какая информация и для чего тебе будет нужна. Хочется, чтобы твой проект был самый красочный, информативный, интересный. Я узнала больше немецких слов, реалий, научилась правильно разрабатывать проект, а это мне очень пригодится в будущем. Спасибо Ирине Васильевне, что она так здорово все придумала».

*Тренинг* коммуникативной компетентности занимает особое место в процессе повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих в профильных гуманитарных классах. Именно тренинг коммуникативной компетентности занимает особое место в повышении уровня

профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов. Как показала составленная на основании исследования и анкетирования профессиограмма учителя профильного гуманитарного класса, готовность учителя к грамотному и эффективному партнерскому общению занимает особое место в профессиональной деятельности педагога гуманитарных дисциплин.

*Коллоквиумы*, тематика которых определяется исходя из потребностей и запросов самих учителей, проводятся два – три раза в год. Для более четкой и рациональной организации педагогический коллектив делится на две подгруппы, в зависимости от личностной заинтересованности педагога в той или иной педагогической проблеме. В течение 3 –х последних лет в педагогических коллективах школ на коллоквиумах обсуждались вопросы:

- «Требования к уровню профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов»;
- «Психолого-педагогическое сопровождение учащихся профильных гуманитарных классов»;
- «Новый базисный план и учебный план школы»;
- «Начинающему тьютору о тьюторстве»
- «Профессионально - значимые качества учителя профильных гуманитарных классов»;
- «Профессиональная компетентность педагога в воспитание межкультурной толерантности учащихся профильных гуманитарных классов»;
- «Профессиональная компетентность педагога в новых социальных условиях»;

За месяц до начала коллоквиума каждая подгруппа получает задание. Свой ответ группа оформляет в

виде круговой панорамы, компьютерной презентации, обзором публикаций по интересующей теме, анализом результатов анкетирования и исследования и т.д. Группа готовит не только обзор материала, но и вопросы другим участникам коллоквиума. Обсуждение представленного вопроса ведется согласно логике темы, с активным участием всей подгруппы. Так, с введением профильного обучения учителя профильных классов столкнулись с новым явлением - тьюторство. Институт тьюторства, в настоящее время характеризуется тем, что его субъекты не готовы профессионально выполнять возложенные на них обязанности в силу отсутствия специальной подготовки к тьюторской деятельности. Недостаточный профессионализм сказывается как на качестве их собственного труда, так и на качестве обучения старшеклассников в целом. Понять смысл и назначение этого нововведения, сделать первые профессиональные шаги в данном направлении педагогам нашим школ помог педагогический коллоквиум, подготовленный группой педагогов, решивших самостоятельно изучить новое для них явление. На коллоквиум, рассматривающим вопросы института тьюторства были вынесены следующие положения:

1. История развития и становления института тьюторства от средневековья до наших дней.
2. Структура тьюторской системы. Цели и задачи тьютора в системе профильного обучения.
3. Тьюторская практика сопровождения индивидуальной образовательной траектории учащегося профильного гуманитарного класса.

На первом этапе, во время подготовительного периода, рабочая группа провела анкетирование с

целью определения основных вопросов и затруднений, связанных с выполнением обязанностей тьюторов у преподавателей профильных гуманитарных классах. На основании полученных данных были сформулированы основные общие проблемы, волнующие педагогов.

На втором этапе во время презентации основного материала лекторская группа рассказала об истории возникновения института тьюторства и на основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы по данному вопросу, определила содержание деятельности и функции тьюторства. Одновременно с презентацией материала все участвующие в работе коллоквиума учителя фиксируют указанные функции и компетенции тьютора на листке бумаги, разделенным на две части.

Третий этап работы коллоквиума предполагал работу по группам. На второй части листа участникам предлагалось обдумать предлагаемые компетенции и полномочия тьютора, расширить их, внести дополнения и откорректировать в зависимости от профильной гуманитарной направленности учащихся. Затем, каждая группа предлагала и аргументировано защищала составленный профессиональный портрет тьютора.

Четвертый этап работы предполагал практическое выполнение одной из главных функций тьютора – составление индивидуального образовательного маршрута учащегося 10 класса с точно заданными параметрами будущих профессиональных наклонностей, предпочтений и интересов школьника. Именно данная часть работы оказалась самой сложной, но интересной. Три творческих группы учителей разработали и предложили пять вариантов образовательных маршрутов, четыре из которых



прошли экспертизу и нашли одобрение и поддержку всех педагогов, принявших участие в работе коллоквиума.

На заключительном этапе коллоквиума учителя, принимавшие участие в работе коллоквиума, высказывали свое отношение. Так, классный руководитель профильного гуманитарного 10 класса, Н.А. в своем выступлении отметила, что «представляла только в общих чертах, чем должен заниматься тьютор в системе профильного обучения, каковы его обязанности и задачи и поэтому не имела полной картины структуры и составляющих его деятельности. Интуитивно понимая, что тьютор – это не просто новое слово, а функции тьютора выходят за рамки функций классного руководителя, я с интересом посетила и приняла участие в работе коллоквиума. Презентация, подготовленная группой, внесла ясность во многие вопросы. Особенно мне понравилось практическое занятие по составлению профессионального портрета классного руководителя и тьютора и практическое занятие по составлению индивидуальной образовательной траектории конкретного учащегося с конкретно заданными параметрами его профессиональных интересов, предпочтений и склонностей. Надеюсь, что сейчас я смогу выполнять обязанности тьютора, координировать и сопровождать в учебном процессе 3-4 ученика. Раньше, я не была так уверена в себе, мне не хватало не только практических навыков, но и теоретических знаний в данной области. Значит, я стала компетентной».

Участие в работе коллоквиума помогло многим учителям понять значимость и назначение должности тьютора в системе профильного обучения. Приняв

участие в разработке должностных обязанностей тьютора профильного гуманитарного класса, учителя не просто приобрели новые знания и повысили свою профессиональную компетентность в данном вопросе, они психологически стали ближе к решению данной задачи, осознали свою сопричастность и прочувствовали личную значимость и ответственность. Определив самостоятельно собственный функционал, учитель снова рефлексировал собственную деятельность и профессиональный уровень, определяя для себя новые области незнания. Выступая в роли тьютора учитель напрямую взаимодействует с каждым отдельно взятым учащимся, что развивает в педагоге новые, не только профессиональные, но и личностные качества.

Во время занятий на коллоквиумах педагоги также знакомились с основными нормативными документами по организации профильного обучения и предпрофильной подготовки, совершенствовали свои знания по преподаваемому предмету и смежным дисциплинам, учились коллективно и самостоятельно формулировать профессиональные цели и задачи организации учебно-воспитательного процесса в условиях профильного обучения, анализировать и проигрывать различные ситуации. Вопросы, обсуждаемые на коллоквиумах, представлены в таблице № 12 и предусмотрены программой повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов.

**Таблица № 12.  
предусмотренная**

**Тематика коллоквиумов,  
программой повышения ПК**

№	Тема коллоквиума	Основные цели и задачи	Объем
1.	Теоретические аспекты профильного обучения	1.Изучение Концепции ПО. 2.Ознакомление с Концепции ПО МОУ СОШ № 90.	2 ч. 2ч.
2.	Индивидуализации и дифференциации обучения. Индивидуальная образовательная траектория.	1.Построение образовательного маршрута в соответствии с интересами и профессиональными наклонностями старшеклассника. 2.Система психолого-педагогического сопровождения учащихся профильных гуманитарных классов.	2 ч. 2 ч.
3.	Институт тьюторства в системе профильного обучения.	1. Функциональные обязанности тьютора в профильных гуманитарных классах. 2. Школьный тьютор и классный руководитель. 3.Профессиограмма тьютора профильного гуманитарного класса.	1 ч. 1 ч. 1 ч.
4.	Профессиональная педагог. компетентность и пути ее повышения.	1.Понятие ПК и ее структурные компоненты. 2.Понятие профессиональной компетентности в контексте профильного обучения. 3.Построение собственного образовательного маршрута.	1 ч. 1 ч. 1 ч.

*Дискуссии и круглые столы.* Комплексное использование новых образовательных и информационных технологий в учебном процессе позволило достичь значительного синергетического эффекта в повышении профессиональной компетентности учителя, подготовить специалиста, способного внедрять в учебный процесс новейшие разработки в педагогической области.

Разработанная и апробированная программа представляет собой единый интегрированный комплекс, целью которого является практическая возможность реализации педагогических условий для повышения профессиональной компетентности педагогов в системе профильного обучения.

Система достаточно эффективно функционирует, ее внедрение не потребовало радикального изменения сложившейся практики обучения. Основу программы составили разработанная нами теоретическая модель профессиональной компетентности педагога профильного гуманитарного класса в системе профильного обучения, методики диагностики уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности и условия ее повышения.

*На контрольном этапе* экспериментального исследования была произведена проверка выдвинутой гипотезы «Профессиональные качества педагога взаимосвязаны с личностными качествами при выполнении им своей профессиональной деятельности». Исследование проводилось с использованием компьютерной статистической программы SPSS 10 for Windows методом корреляционного анализа,

позволяющего выявить согласованность изменений между двумя и более признаками (то есть повышение результатов по одному признаку сопровождается повышением или понижением по другому признаку, и наоборот). Основной задачей являлось выявление взаимосвязей между профессиональными и личностными качествами педагога при выполнении им своих педагогических функций.

Корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона) в вышеуказанной группе педагогов позволил выявить следующие взаимосвязи между профессиональными и личностными особенностями педагогов гуманитарного профиля:

1. Значимость **воспитательной функции** для педагога профильных гуманитарных классов прямо связана с такими профессиональными качествами, как наблюдательность ( $r = 0,471$  при  $p < 0,05$ ), высокая нравственность ( $r = 0,459$  при  $p < 0,05$ ) и общая культура ( $r = 0,513$  при  $p < 0,05$ ). Где  $r$  – коэффициент корреляции,  $p$  – уровень значимости. Корреляция обозначает взаимосвязь, уровень значимости – возможная ошибка при обработке составляет в нашем случае 5 % , что говорит о высокой достоверности полученных результатов, а выявленные взаимосвязи достоверны с точностью, как минимум 95%. Таким образом, чем более развиты у педагога профильного гуманитарного класса наблюдательность, нравственность и общая культура, тем более значима в его профессиональной деятельности такая функция как воспитывающая.

2. Значимость **коммуникативной функции** для педагогов профильных гуманитарных классов напрямую зависят от таких личностных качеств, как доброта ( $r = 0,522$  при  $p < 0,05$ ) и внешняя

привлекательность ( $r = 0,509$  при  $p < 0,05$ ). Полученные результаты доказывают, тот факт, что чем более значимы для педагога такие личностные качества как доброта и внешняя привлекательность, тем более значимо для него умение выстраивать коммуникации и находить общий язык с другими людьми.

3. Значимость в профессиональной деятельности педагога профильных гуманитарных классов **методической функции** прямо связано с ощущением собственной профессиональной компетентности ( $r = 0,513$  при  $p < 0,05$ ) и требовательности ( $r = 0,488$  при  $p < 0,05$ ). Иными словами, для того, чтобы педагог ощущал себя компетентным в своей профессиональной деятельности, чтобы его уверенность в себе как профессионале была достаточно высокой, следует повышать его методическую функцию, обеспечив при этом педагогов знаниями новых технологий, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса.

4. **Обучающая функция** тем важнее для педагога, чем более развит его интеллект ( $r = 0,533$  при  $p < 0,05$ ) интеллект педагога достаточно высок, он будет стремиться к созданию вокруг себя сообщества высокоинтеллектуальных учащихся путем реализации обучающей функции. И наоборот, чем менее интеллектуален педагог, тем менее значима для него обучающая функция.

5. **Исполнительская функция** значима для педагога профильного гуманитарного класса в том случае, если он умеет организовывать себя и других ( $r = 0,556$  при  $p < 0,05$ ). Если сам педагог не владеет умением организовывать свою деятельность, то исполнительская функция не является для него значимой.

Полученные данные свидетельствуют, что, для того чтобы педагоги в совершенстве владели исполнительской функцией и она приобрела для них определенную значимость, следует научить педагогов организовывать свою деятельность, помочь в научной организации труда, предоставив возможные способы планирования деятельности, научить целеполаганию и умению ставить перед собой задачи, исходя из поставленной цели.

Результаты корреляционного анализа подтверждают факт того, что чем более важным оказывается для педагога **общение** (ситуационное или как свойство личности), тем менее исполнительным он оказывается ( $r = - 0,532$  при  $p < 0,05$ ).

6. Значимость **мобилизационной функции** для педагогов профильных гуманитарных классов находится в прямой зависимости от такого качества личности как наблюдательность ( $r = 0,471$  при  $p < 0,05$ ).

7. Чем более энергичен педагог, тем менее значима для него **развивающая функция**, тем менее стремится он к развитию окружающих ( $r = - 0,471$  при  $p < 0,05$ ). Полученные данные позволяют предположить, что высокая активность педагога, отсутствие гармонии и спокойствия не дают педагогу профильного гуманитарного класса достаточной энергии для качественного выполнения развивающей функции. Возможно, в данном случае, можно говорить о «синдроме профессионального выгорания». Следовательно, педагога необходимо научить оптимально и рационально распределять и рассчитывать свое эмоциональное состояние, показать пути и методы восстановления энергии, физических и душевных сил.

8. Выявленные корреляционные связи свидетельствуют о том, что чем более организован педагог профильных гуманитарных классов, тем менее выражена в его профессиональной деятельности **гностическая функция**, тем менее она для него значима ( $r = -0,508$  при  $p < 0,05$ ). Следовательно, можно предположить, что при четкой организации работы педагога и четком ее структурировании, у педагога может уменьшиться интерес к такой составляющей его работы как стремление к познанию и творчеству в работе.

9. Стремление педагога к передаче и получению новой информации, к реализации **информационной функции**, ведет к тому, что педагог становится менее требовательным к себе в отношении соблюдения им норм нравственности и морали ( $r = -0,508$  при  $p < 0,05$ ). Возможно, отдавая предпочтение в своей работе только передаче информации, использование компьютера, как основного носителя и источника информации, педагоги меньше уделяют внимания развитию такого качества личности как высокая нравственность.

Таким образом, анализируя вышеуказанные корреляционные связи, можно сделать следующие предположения:

- существуют определенные личностные особенности педагогов, такие как интеллект, внешняя привлекательность, энергичность на которые невозможно оказать прямого влияния, чтобы изменить отношение самих педагогов к значимости выполняемых ими функций;
- существует возможность повлиять на развитие профессионально значимых личностных качеств педагогов достаточно быстро и эффективно, при использовании приемов, направленных на



усиление тех или иных профессиональных функций педагогов. Например, совершенствуя методическую функцию педагога через предоставление необходимой ему информации в отношении использования новых технологий, методов и форм работы, можно развивать такие профессионально значимые для педагога гуманитарных профильных классов как профессиональную уверенность и профессиональную компетентность.

- возрастающая компьютеризация учебно-воспитательного процесса ведет к снижению потребности в сохранении у педагогов профильных гуманитарных классов такого личностного качества как высокая нравственность.

Схема интеркорреляции приведена в Приложении 1.

Данные корреляционного анализа приведена в Приложении 2.

На основе данных корреляционного анализа и результатов анкетирования «Диагностика профессиональной подготовленности учителя», полученных в ходе исследования, был проведен факторный анализ, в результате которого были выделены 5 факторов с долей объяснимой дисперсии соответственно (факторная нагрузка  $> 0,5$  %). Таблица факторных нагрузок и матрица данных приведены в Приложение 3.

- 1) 1 фактор – 14,7 % - фактор «готовность учитывать личностные особенности и творчески применять педагогические ЗУНы в своей деятельности»;
- 2) 2 фактор – 28,4 % - фактор «готовность выстраивать партнерские отношения с учащимися»;

- 3) 3 фактор – 39,1 % - фактор «готовность творчески (с учетом своих личностных особенностей) выстраивать процесс педагогической деятельности»;
- 4) 4 фактор – 48,3 % - фактор «готовность к воспитанию и развитию личности учащегося»;
- 5) 5 фактор – 57% - фактор «готовность учитывать свой предыдущий педагогический опыт».

Итак, при повышении профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов действуют несколько факторов.

**Первый фактор – «готовность учитывать личностные особенности и творчески применять педагогические ЗУНы в своей деятельности».**

В нем наиболее выражены следующие показатели:

- 1) высокая нравственность педагога (факторная нагрузка 0,41);
- 2) высокие профессиональные знания (факторная нагрузка 0,62);
- 3) умение гибко использовать конструкты (факторная нагрузка -0,45);
- 4) требовательность к себе (факторная нагрузка 0,35);
- 5) высокая значимость пропагандистской функции педагога (факторная нагрузка 0,44);
- 6) умение планировать коммуникативную деятельность (факторная нагрузка 0,62);
- 7) умение учитывать личностные особенности учащихся (факторная нагрузка 0,78);
- 8) устойчивая педагогическая направленность (факторная нагрузка 0,63);
- 9) умение работать творчески (факторная нагрузка 0,78).

Согласно представленным данным, первый фактор представляет собой систему ярко выраженных особенностей личности педагога, его профессиональных умений, устойчивой педагогической позиции, творческого

отношения ко всему процессу педагогической деятельности.

Можно предположить, что для повышения профессиональной компетентности педагога необходимо учитывать личностные особенности педагога, поддерживая его стремление к творчеству, к раздвиганию выстроенных рамок (подкрепляя его умение гибко воздействовать на педагогический процесс), к желанию выстраивать правильные, необходимые коммуникации в процессе деятельности, умению видеть в каждом ученике личность, оценивая по достоинству высокий профессионализм педагога и его моральные качества.

Педагог сможет повысить свой профессионализм за счет того, что сможет совместить два направления в своей деятельности: с одной стороны, ему необходимо совершенствовать умение конструктивно работать, с другой стороны ему необходимо творчески подходить к своей деятельности. Иными словами в процессе повышения профессиональной компетентности необходимо решать творческие задачи, через участие в работе творческих групп, семинарах, педагогических научно-практических конференциях и создание проектов, выстраивая при этом коммуникативные отношения со всеми участниками образовательного процесса.

**Второй фактор - «готовность выстраивать партнерские отношения с учащимися».**

В нем наиболее выражены следующие характеристики:

- 1) высокий интеллект педагога - (факторная нагрузка 0,53);
- 2) организованность педагога - (факторная нагрузка 0,66);
- 3) стремление к творчеству - (факторная нагрузка - 0,51);
- 4) значимость гностической функции педагога - (факторная нагрузка -0,53);

- 5) высокая значимость для педагога ориентационной функции - (факторная нагрузка 0,48);
- 6) умение обучать - (факторная нагрузка 0,73);
- 7) умение создавать комфортную обстановку в учебном классе - (факторная нагрузка 0,82);
- 8) умение формировать собственную позитивную «Я-концепцию» - (факторная нагрузка 0,69);
- 9) умение понимать и учитывать позицию ученика - (факторная нагрузка 0,55);

Из полученных данных следует, что второй фактор представляет собой систему таких характеристик педагога как желание, способность и умение обучать другого через партнерское взаимодействие, при этом заявляя о своей сформированной позитивной «Я-концепции», но не оказывая давления на ученика, а предлагая ученику, создав психологически комфортную обстановку в классе, высказывать и подтверждать свое мнение.

Можно предположить, что для повышения профессиональной компетентности педагога важно формировать и развивать коммуникативные умения, которые способствуют эффективному партнерскому общению со всеми участниками педагогического процесса. При этом для педагога также важным оказывается возможность совместить творческий подход и необходимость удовлетворить познавательные способности учащегося.

**Третий фактор - «готовность творчески (с учетом своих личностных особенностей) выстраивать процесс педагогической деятельности».**

В нем наиболее выражены следующие показатели:

- 1) значимость внешней привлекательности педагога – (факторная нагрузка 0,58);
- 2) общительность педагога – (факторная нагрузка 0,54);

- 3) стремление к творчеству – (факторная нагрузка 0,53);
- 4) значимость информационной функции педагога в процессе деятельности – (факторная нагрузка 0,45);
- 5) значимость исследовательской функции – (факторная нагрузка 0,65);
- 6) умение планировать коммуникативную деятельность – (факторная нагрузка 0,35);
- 7) умение формировать позитивную «Я-концепцию» - (факторная нагрузка 0,41);
- 8) умение замечать возникающие конфликты и конструктивно их разрешать – (факторная нагрузка -0,38);
- 9) умение мобилизоваться - (факторная нагрузка -0,41).

Таким образом, третий фактор представляет собой систему показателей, которые, в первую очередь, отражают стремление педагога к познанию своих личностных особенностей, к выстраиванию таких коммуникаций с другими, при которых педагог чувствовал бы себя достаточно комфортно, при этом для него чрезвычайно важны возможность творческого самовыражения, исследования (в том числе и самоисследования) и возможность передать полученную и отработанную информацию другим участникам педагогического процесса.

Можно предположить, что в процессе педагогической деятельности для повышения профессиональной компетентности педагога очень важно создавать условия для развития личностных и индивидуальных особенностей, для творческого самовыражения педагогов, интегрируя эти процессы в общий процесс профессиональной деятельности. При этом необходимо научить педагога не бояться конфликтов, вовремя их замечать и научить приемам правильного их разрешения. Четвертый фактор - **«готовность к воспитанию и развитию личности учащегося».**

В нем наиболее выражены следующие характеристики:

- 1) высокая нравственность педагога - факторная нагрузка 0,55;
- 2) доброта - факторная нагрузка 0,77;
- 3) энергичность - факторная нагрузка -0,59;
- 4) значимость воспитательной функции педагога - факторная нагрузка 0,62;
- 5) значимость развивающей функции - факторная нагрузка 0,54;
- 6) стремление к самосовершенствованию - факторная нагрузка 0,43;
- 7) умение анализировать свой педагогический опыт - факторная нагрузка - 0,29;
- 8) умение выстраивать доверительные отношения с учениками - факторная нагрузка 0,33;
- 9) умение выстраивать отношения эффективного взаимодействия - факторная нагрузка 0,27.

Таким образом, четвертый фактор представляет собой систему, включающую в себя как чисто человеческие качества (доброта, высокая нравственность, стремление к самосовершенствованию), так и коммуникативные качества педагога (умение эффективно выстраивать взаимодействие, располагать к себе), в сочетании со способностью педагога быть воспитателем, формирующим мироощущения учащихся, их жизненные ценности, способствующим жизненному становлению и самоопределению учащихся.

Для повышения профессиональной компетентности педагога наряду с необходимостью совершенствовать межличностное общение, очень важно уделять внимание профилактике синдрома профессионального выгорания педагога (чтобы повысить энергичность) и, как показывают результаты корреляционного анализа,

научить педагога учитывать, анализировать и структурировать накопленный педагогический опыт.

Пятый фактор - **«готовность учитывать свой предыдущий педагогический опыт».**

В нем наиболее выражены следующие характеристики:

- 1) высокая нравственность педагога - факторная нагрузка 0,42;
- 2) сильная воля - факторная нагрузка 0,40;
- 3) требовательность - факторная нагрузка - 0,34;
- 4) значимость методических умений - факторная нагрузка -0,56;
- 5) значимость ориентационной функции педагога - факторная нагрузка 0,64;
- 6) пропагандистская функция - факторная нагрузка 0,59;
- 7) умение анализировать свой педагогический опыт - факторная нагрузка 0,34;
- 8) умение выстраивать отношения эффективного взаимодействия - факторная нагрузка 0,32;
- 9) индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся минимален - факторная нагрузка – 0,41

Таким образом, пятый фактор представляет собой систему показателей, которые отражают стремление педагога в своей деятельности опираться на приобретенный педагогический опыт, что позволяет ему выстраивать достаточно эффективные отношения взаимодействия, но в рамках личностно - ориентированного подхода необходимо еще и умение индивидуально и дифференцировано подойти к участникам педагогического процесса, необходимо в связи с быстроменяющимися условиями иметь достаточно большую методическую базу.

**Результаты содержательного анализа  
факторосоставляющих признаков  
структуры ПК педагога гуманитарного профиля**

**Фактор I**



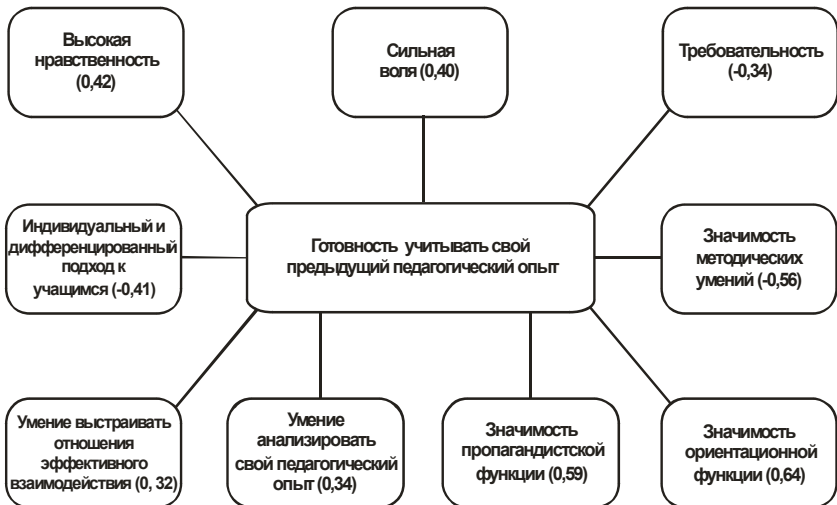


## Фактор II



## Фактор III



**Фактор IV****Фактор V**

### 3.3. Результаты опытно-экспериментальной работы.

На контрольном этапе эксперимента с целью получения результатов и анализа эффективности функционирования разработанной нами программы повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов проведено повторное диагностирование. Сравнительные результаты, полученные вначале и по окончании опытно-экспериментальной работы, оформлены и представлены в таблицах. В таблице № 13 для наглядности представлены результаты диагностики профессиональной подготовленности учителя.

Таблица № 13.

#### Исследование профессиональной подготовленности учителя до и после экспериментального обучения.

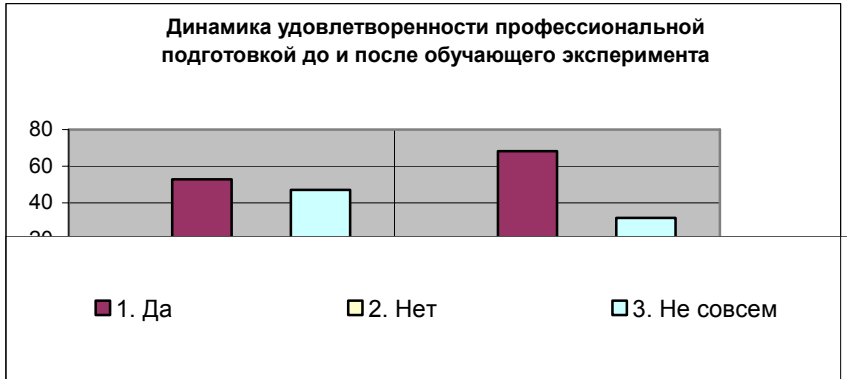
Диагностика профессиональной подготовленности учителя в динамике

	до	после
<b>1. Удовлетворены ли Вы своей проф.подготовкой</b>	%%	
1. Да	<b>52,9</b>	<b>68,2</b>
2. Нет	0	0
3. Не совсем	47,1	31,8
<b>2. Направления усовершенствования знаний</b>	<b>рейтинг</b>	
научно-теоретическая подготовка	2	2
методическая подготовка	1	1
психолого-педагогическая подготовка	3	3
коммуникативная подготовка	4	4

<b>3. Вопросы углубления своих профессиональных знаний</b>	<b>%%</b>	
1. изучение личности уч-ся и коллектива	29,4	<b>36,4</b>
2. анализ и оценка результатов деятельности	<b>47,1</b>	<b>59,1</b>
3. планирование	37,3	27,3
4. организация труда	17,6	27,3
5. контроль за деятельностью	<b>41,1</b>	27,3
<b>4. Какими профессиональными умениями не удовлетворены</b>	<b>%%</b>	
1. организаторскими	23,5	27,3
2. конструктивными	<b>37,3</b>	<b>36,4</b>
3. коммуникативными	7,84	9,09
4. психолог-педаг.подготовка	17,6	<b>36,4</b>
	<b>до</b>	<b>после</b>
<b>5. Хотелось бы Вам их усовершенствовать</b>	<b>%%</b>	
1. да	<b>86,3</b>	<b>95,5</b>
2. Нет	3,92	0
3. Затрудняюсь ответить	7,84	4,55
<b>6. Формы повышения квалификации</b>	<b>рейтинг</b>	
	2 и	
1. самообразование	3	<b>2</b>
2. семинар-практикум	<b>1</b>	<b>1</b>
3. ШПО	4	5
4. ШМУ	7	7
5. Творческие группы	5	<b>3</b>
	2 и	
6. предметные метод.объединения	3	4
7. межпредметные метод.объединения	6	6
<b>7. темы семинаров</b>	<b>рейтинг</b>	
1. психолог-педагогич. Особ-ти уч-ся разных	6	5 и 6

возрастов		
2. психология обучения уч-ся	10	5 и 6
3. психология воспитания уч-ся	12	12
4. формы и методы пед. Сотрудничества	7	3
5. типы уроков. Методика их проведения	2	7 и 8
6. формы организации деят-ти	3	4
7. методы обучения	1	1
8. МПС в обучении	13	2
9. дифференциация в обучении	5	10
10. индивидуализация обучения	4	7 и 8
11. приемы активизации	9	9
12. организация самостоятельной творческой деят-ти	8	11
13. учет и оценка знаний уч-ся	11	14
14. педагогическая этика учителя	14	13
15. педагогическая техника учителя	15	15

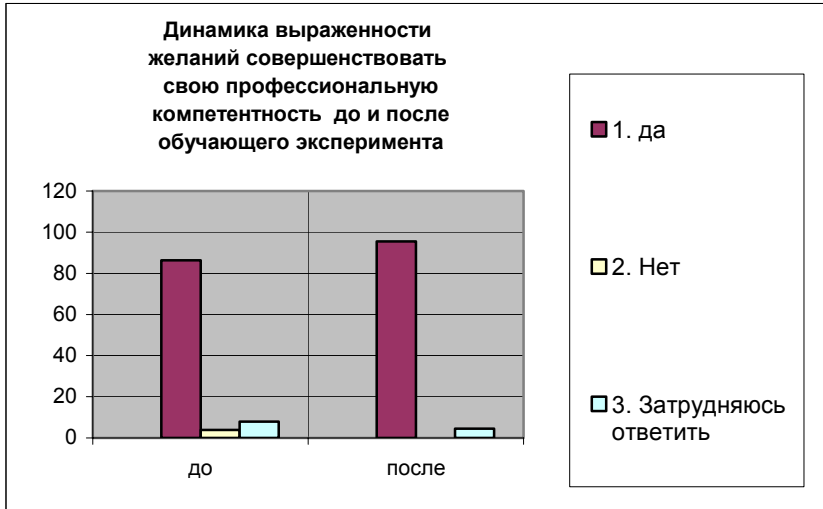
Представленные в таблице данные свидетельствуют, что, на начало эксперимента 52,9% преподавателей профильных гуманитарных классов высказывали удовлетворенность уровнем своей профессиональной подготовки. После обучения по программе эксперимента, данный показатель повысился до - 68,2 %. Прирост удовлетворенности составил - 15,3 %. При этом, снизился показатель и количество педагогов, которые были не полностью удовлетворены уровнем своей профессиональной подготовки. До участия в программе данный показатель составлял 47,1 %, после участия в обучающем эксперименте показатель снизился до отметки 31,8 %, разница при этом составила - 15,3 %. Для большей наглядности сравнительные данные по удовлетворенности уровнем профессиональной подготовки представлены на рисунке 8.



**Рис.8. Динамика удовлетворенности уровнем профессиональной подготовки до и после экспериментального обучения.**

Из представленных в таблице результатов исследования прослеживается тенденция роста интереса к самой личности, как ученика, так и преподавателя. Желание углубить свои знания по изучению личности учащихся и коллектива, выразили 36,4% респондентов (в сравнении с предыдущим анкетированием – 29,4%). Значительно возрос интерес и к анализу и оценке результатов деятельности: 59,1% (против 47,1% - показателя исходного уровня) респондентов выразили желание повысить свою профессиональную компетентность в данном вопросе, что свидетельствует о повышении уровня рефлексии преподавателей, участвующих в обучающем эксперименте, а значит и повышении их аутопсихологической компетентности. Участие в обучающем эксперименте вскрыло наличие пробелов и западающих областей профессиональных знаний. Количество педагогов, убедившихся в

собственной недостаточной компетентности в области психолого-педагогической подготовки увеличилось, более, чем в два раза, что также свидетельствует о достаточно высоком уровне рефлексии и построению «Я - Концепции». Все приведенные данные говорят о том, что за время участия в обучающем эксперименте педагоги профильных гуманитарных классов, достаточно серьезно анализировали свою деятельность, сопоставляли уровень поставленных задач с уровнем собственных знаний и компетенций в той или иной области профессиональной деятельности. Данные, представленные в таблице № 13, свидетельствуют об увеличении процента количества педагогов профильных гуманитарных классов, желающих повысить те или иные профессиональные умения. Как показал результат, работа по индивидуальному образовательному маршруту не только повышает профессиональную компетентность педагога, но и способствует росту интереса к дальнейшему обучению и самообразованию, рефлексия собственной педагогической деятельности становится более критической и осознанной. До начала эксперимента количество желающих повысить профессиональную компетентность составляло 86,3%, в то время как к концу обучающего эксперимента данная цифра возросла до 95%, что наглядно свидетельствует о положительном результате обучения, осознанной рефлексии и мотивации на успех. Процент педагогов, затрудняющихся с ответом на данный вопрос, равен нулю. Что еще раз свидетельствует о том, что участие в обучающем эксперименте не оставило никого равнодушным, а смогло быть полезным каждому из его участников. Данные представлены на рисунке 9.

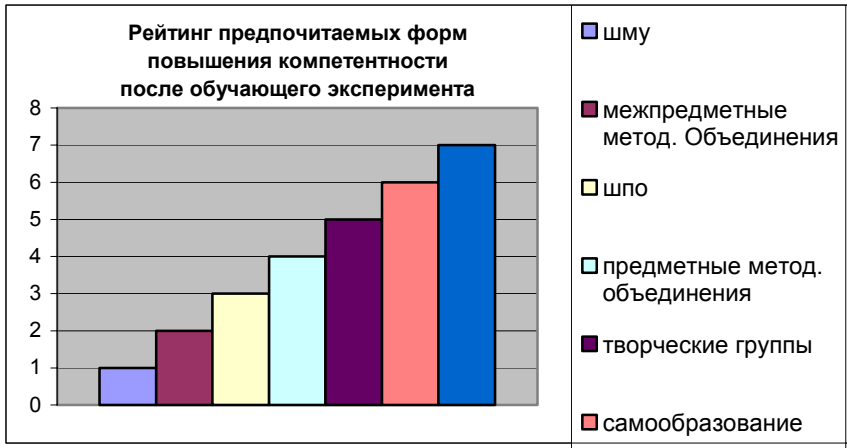


**Рис. 9. Динамика выраженности желаний совершенствовать свою профессиональную компетентность до и после обучающего эксперимента.**

Анализируя полученные данные о приоритетных формах повышения квалификации и профессиональной компетентности, можно сделать вывод о том, что по окончании эксперимента, педагоги профильных гуманитарных классов сохранили прежние привязанности. Как и до начала проведения обучающего эксперимента, приоритетной формой остаются практико-ориентированные семинары и самообразование. Однако, интересен и тот факт, что такая форма повышения профессиональной компетентности, как участие в работе творческих групп поднялась с 5-го на 3- место, сместив, в свою очередь, такие формы, как: школа передового опыта и предметные методические объединения, которые



сместились с 4-го на 5-е и с 3-го на 4-е место соответственно. Диаграмма рейтинговой оценки форм представлена на рисунке № 10.



**Рис. 10. Рейтинг предпочитаемых учителями профильных гуманитарных классов форм повышения компетентности.**

Данное перемещение и приоритет выбора новой формы обучения свидетельствует о том, что в течение проведения обучающего эксперимента многие виды работ были организованы, непосредственно, через активное участие в творческих группах и группах «по интересам». Личностное включение в образовательный процесс гарантирует до 90 % усвоения материала, тогда как наблюдение со стороны обеспечивает только 10 % усвоения.

В данном случае, логично сделать вывод о том, что форма повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов через участие в творческих группах, является наиболее

продуктивной и эффективной, с точки зрения самих педагогов, что, в свою очередь, следует учитывать в дальнейшем при разработке программ, форм и методов организации образовательного маршрута педагогов профильных гуманитарных классов.

Практико-ориентированные семинары, как и до начала обучающего эксперимента, занимают лидирующую позицию и в рейтинге предпочитаемых форм находятся на первом месте. Данный факт наглядно свидетельствует о том, что учителя профильных гуманитарных классов предпочитают не только получать теоретические знания, но и самостоятельно выступать в роли участников образовательного процесса, через посещение уроков, мастер - классов, участие в «круглых столах», дискуссиях и ролевых играх, приобретая при этом практические навыки использования полученного теоретического материала.

**Таблица № 14.**

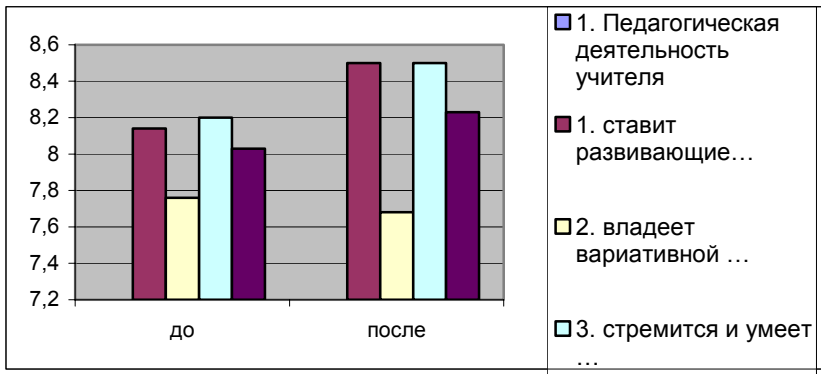
**Сравнительная диагностика профессиональной подготовленности учителя профильных гуманитарных классов до и после обучающего эксперимента.**

<b>"Диагностика профессиональной подготовленности учителя"</b>		
	<b>до</b>	<b>после</b>
<b>1. Педагогическая деятельность учителя</b>		
1. ставит развивающие и воспитательные задачи ...	8,14	8,5
2. владеет вариативной методикой...	7,76	7,68
3. стремится и умеет анализировать свой опыт	8,2	8,5
<b>ИТОГО УРОВЕНЬ ПО</b>	<b>8,03</b>	<b>8,23</b>

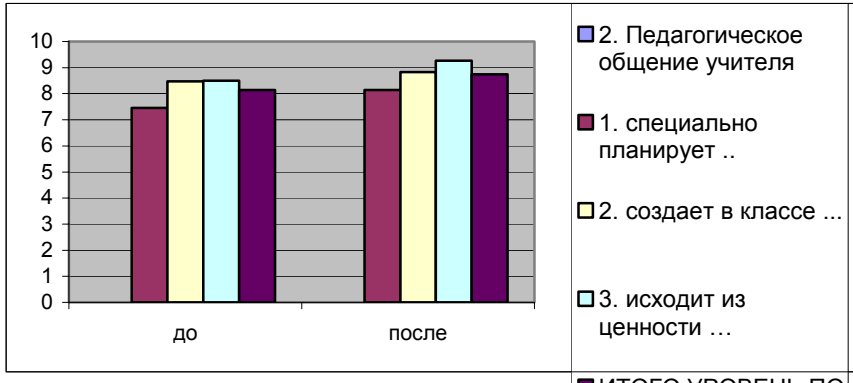
<b>ПЕД,ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>		
	<b>до</b>	<b>после</b>
<b>2. Педагогическое общение учителя</b>		
1. специально планирует ..	7,45	8,14
2. создает в классе ...	8,47	8,82
3. исходит из ценности ...	8,49	9,27
<b>ИТОГО УРОВЕНЬ ПО ПЕД.общению</b>	<b>8,14</b>	<b>8,74</b>
	<b>до</b>	<b>после</b>
<b>3. Личность учителя</b>		
1. имеет устойчивую пед...	8,47	8,91
2. имеет позитивную ...	7,94	8,73
3. работает творчески ...	7,76	8,73
<b>ИТОГО УРОВЕНЬ ПО личности учителя</b>	<b>8,06</b>	<b>8,79</b>
	<b>до</b>	<b>после</b>
<b>4. Обученность и обучаемость школьника</b>		
1. ставит задачи ...	7,98	8,91
2. развивает у учеников ...	8,02	8,27
3. стремится наметить ... ..	7,1	7,45
<b>ИТОГО УРОВЕНЬ ПО обученности и обучаемости</b>	<b>7,7</b>	<b>8,21</b>
	<b>до</b>	<b>после</b>
<b>5. Психологический аспект пед. деятельности</b>		
1. может поставить ...	8,27	8,45
2. откровенно и искренне ...	8,43	8,95
3. динамичен и гибок ... ..	8	8,45
<b>ИТОГО УРОВЕНЬ ПО психол.аспекту</b>	<b>8,24</b>	<b>8,62</b>
<b>итого уровень профессиональной компетентности</b>	<b>до</b>	<b>после</b>
	<b>120,51</b>	<b>127,8</b>

Проведение данного диагностирования на зондирующем и заключительном этапах обучающего эксперимента позволило определить динамику роста

различных аспектов педагогической деятельности. Опираясь на данные, представленные в таблице № 14, можно говорить о повышении уровня профессиональной компетентности и всех ее составляющих у педагогов профильных гуманитарных классов, принявших участие в эксперименте. Результаты, представленные на диаграммах (см. рисунки №№ 11,12,13,14,15) наглядно демонстрируют динамику повышения показателей по каждой из составляющих профессиональной компетентности педагога. В рамках специальной и методической составляющих, цифры свидетельствуют о повышении компетенций педагогов в постановке развивающих и воспитательных задач наряду с обучающими задачами, и умении анализировать собственный опыт.



**Рис.11. Динамика повышения профессиональной и методической компетентности учителей профильных гуманитарных классов (в динамике).**



**Рис. 12. Динамика повышения коммуникативной и дифференциально-психологической компетентности учителей профильных гуманитарных классов.**

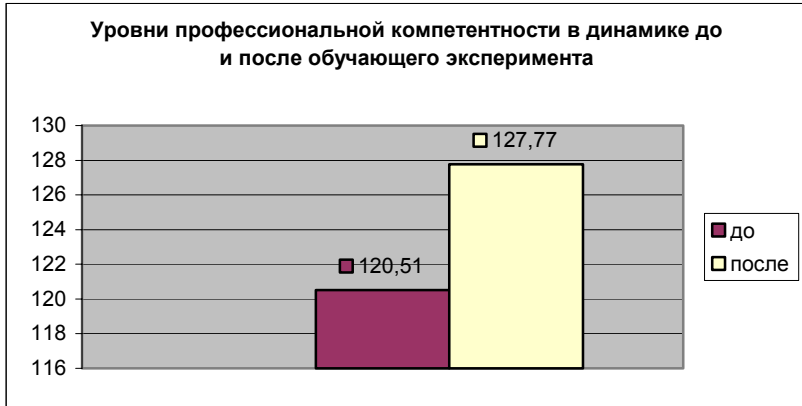
Коммуникативная компетентность педагогов профильных гуманитарных классов представлена умениями педагогов планировать коммуникативные задачи, создавать в классе обстановку доверия, психологической безопасности, когда дети открыты для общения и развития. Как свидетельствуют данные, представленные на диаграмме рисунка 12, за время участия в обучающем эксперименте уровень данной составляющей профессиональной компетентности повысился, как общий уровень педагогического общения. Дифференциально - психологическая компетентность представлена умением педагога профильного гуманитарного класса исходить из ценности личности каждого ученика, уважать их достоинство, и ориентироваться на поддержку учащихся. Показатель по данному параметру

повысился с 8,14 до 8,74 баллов (см. таблицу № 14 и рисунок № 12).

Как результат работы и участия педагогов профильных гуманитарных классов в обучающем эксперименте, изменилось и отношение педагогов и к себе, не только как профессионалу, но и личности. Динамика положительных изменений данных составляющих профессиональной компетентности представлены на рисунках №№ 13, 14, 15 в Приложении 4.

Обобщая результаты проведенного обучающего эксперимента, и суммируя полученные показатели, при проведении повторного диагностирования уровня профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов, на контролирующем этапе эксперимента, можно говорить о повышении уровня профессиональной компетентности с 120,51 баллов до 127,77 баллов. Для наглядности и сравнения, полученные данные оформлены в виде диаграммы и представлены на рисунке № 16.

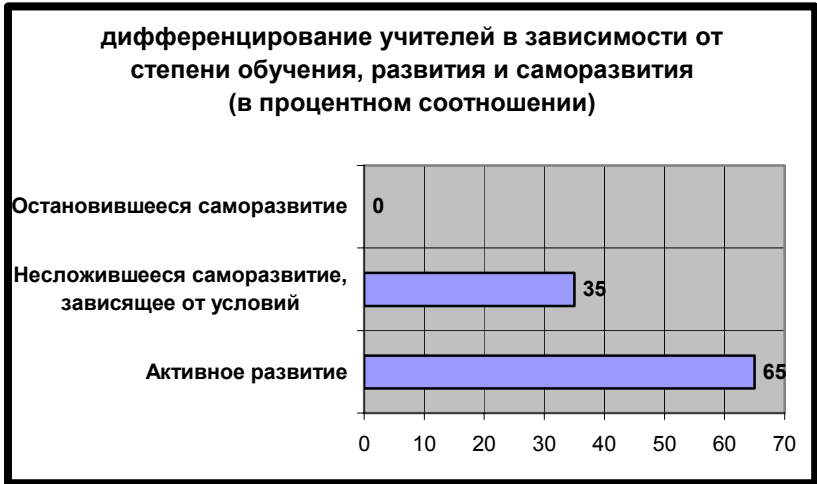
Повышение профессиональной компетентности педагогов отразилось и на самооценке уровня развития и саморазвития педагогов профильных гуманитарных классов. За время участия в обучающем эксперименте количество респондентов со «сложившимся, активным развитием» увеличилось на 3 %, тогда как, группа педагогов с не сложившимся саморазвитием уменьшилась на 3 % соответственно. Полученные данные



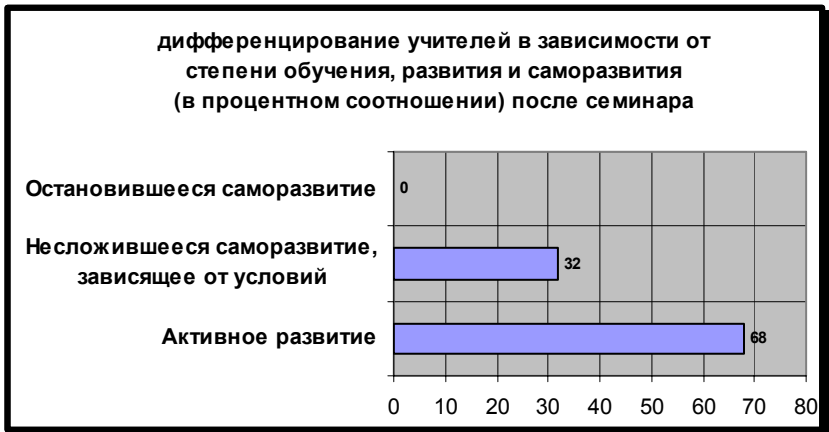
**Рис. 16. Уровни профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов в динамике до и после обучающего эксперимента.**

свидетельствуют о том, что программа смогла создать условия, при которых 3 % учителей профильных гуманитарных классов повысили свою профессиональную компетентность и нашли для себя оптимальные способы и формы ее повышения.

Сопоставление данных о самооценке уровня и степени развития и саморазвития до и после обучающего семинара представлены в виде диаграмм на рисунках 17 и 18.



**Рис.17. Самооценка до эксперимента.**

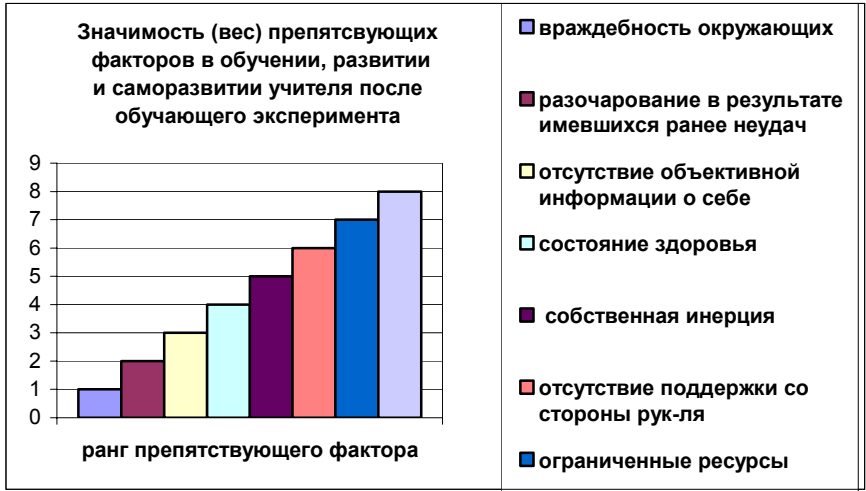


**Рис. 18. Самооценка после обучающего эксперимента.**



Способность и потребность к развитию, как правило, определяется рядом факторов, препятствующих и стимулирующих данное развитие.

До начала обучающего эксперимента, с помощью методики Е.И. Рогова, «Барьеры педагогической деятельности», мы определили факторы, препятствующие развитию, в качестве которых по значимости выступали: недостаток времени, состояние здоровья, отсутствие поддержки со стороны руководителя и т.д. Подробно результаты диагностирования были представлены в главе 3 пункт 2 данной работы. Результаты, полученные после окончания обучающего семинара, свидетельствуют о том, что произошла некоторая смена позиций. «Недостаток времени» по-прежнему занимает лидирующую позицию, а такой показатель как «состояние здоровья» перешел со 2-ой на 5-ую позицию. В то время как «собственная инерция» переместилась с 5-го на 4-ое место, а на второе по значимости место, преподавателями профильных гуманитарных классов был поставлен такой препятствующий развитию фактор, как «ограниченные ресурсы». Для большей наглядности полученные результаты были оформлены в виде диаграммы и представлены на рисунке 19.



**Рис. 19. Рейтинговая оценка факторов, препятствующих развитию после обучающего эксперимента.**

Интерпретируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что педагоги стали более осознанно подходить к вопросу в определении препятствующих развитию факторов. Выход на лидирующие позиции таких факторов, как «ограниченные ресурсы» и «собственная инерция» свидетельствует о рефлексии педагогами своей деятельности и профессиональной компетентности. Участвуя в обучающем семинаре, многие преподаватели открыли для себя определенные ресурсы, которыми можно воспользоваться, но о существовании которых, они не подозревали. Состояние собственного здоровья уступает место желанию и потребности развиваться, открывать для

себя новые возможности и ресурсы, так как именно их отсутствие в профессиональной практике мешает педагогам учиться новым технологиям, формам и методам работы.

Для оказания помощи педагогам и создания дополнительных условий, способствующих повышению профессиональной компетентности, необходимо изучить мнение педагогов о факторах и условиях стимулирующих их профессиональный рост. Участие в обучающем эксперименте несколько изменило взгляд его участников на определение значимости стимулирующих их развитие факторов. Регулярное участие в практико-ориентированных семинарах, коллоквиумах и в работе творческих групп способствовало тому, что все респонденты отдали предпочтение такому стимулирующему фактору, как «обучение на курсах», переместив «интерес к работе» с первого на второе рейтинговое место. Такие показатели как, «новизна деятельности» и «занятие самообразованием» приобрели за время участия в обучающем семинаре большой вес и значимость. Произошедшие изменения свидетельствуют о правильности и эффективности, выбранных программой направлений и подтверждают успешность реализации педагогических условий для повышения профессиональной компетентности педагогов. Перемещение таких факторов, как «занятие самообразованием» и «новизна деятельности» на лидирующие позиции, подтверждает тот факт, что, цель обучающего эксперимента достигнута, именно через процесс самообразования и ощущение новизны деятельности, стремление узнать и использовать в работе новые технологии, знания, формы и методы

лежит путь повышения профессиональной компетентности и развития личности в целом. Результаты рейтинговой значимости стимулирующих факторов, полученные по окончании обучающего эксперимента, сведены в виде диаграммы и представлены на рисунке 20.



**Рис. 20. Рейтинговая значимость факторов, стимулирующих обучение, развитие и саморазвитие педагогов профильных гуманитарных классов.**

Высокий уровень коммуникативной компетентности является, о чем говорилось выше, неотъемлемой частью профессиональной программы учителя профильных гуманитарных классов. Данные, полученные на констатирующем этапе обучающего эксперимента, свидетельствовали о достаточно высоком уровне коммуникативной

компетентности респондентов, среди которых не было выявлено некоммуникабельных и замкнутых педагогов, а процент «болезненной коммуникабельности» составлял 3 % (см. рисунок 21 и 22 в приложении 5).

Диагностирование, проведенное в группе педагогов профильных гуманитарных классов на контролирующем этапе обучающего эксперимента, свидетельствует о заметном снижении уровня коммуникабельности «рубаха-парень» (с 30% до 23%) и полном исчезновении «болезненной коммуникабельности» (с 7% до 0%). В свою очередь, следует отметить повышение уровня «весьма общителен» и «нормальная коммуникабельность» (с 44% до 53% и 18% до 24% соответственно). Приведенные данные свидетельствуют о грамотном отборе дидактических средств и эффективности тематики тренингов коммуникативной компетентности, семинаров-практикумов и других активных и интерактивных форм обучения, предусмотренных обучающей программой.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение трех лет с экспериментальной и контрольной группами учителей профильных гуманитарных классов. На констатирующем этапе эксперимента была произведена диагностика общей выборки участников по двум показателям: «Удовлетворенность уровнем профессиональной подготовки» и «Желанию совершенствовать профессиональные умения». На контрольном этапе эксперимента среди участников КГ (не принявших участие в обучающем эксперименте) и ЭГ (прошедших обучение, согласно собственному образовательному маршруту, построенному на

основании обучающей программы). Сводные данные по уровневому анализу выше названных показателей представлены в таблице Приложения 6.

Таким образом, обобщая результаты проведенного обучающего эксперимента, можно говорить о положительной динамике в изменениях уровней всех составляющих профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов, принявших участие в обучающем эксперименте, что подтверждает эффективность действия программы и адекватность гипотетически сформулированных педагогических условий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Инновационные процессы, происходящие сегодня в социально-экономической жизни общества, предъявляют новые требования не только к уровню образованности выпускника школы, но и уровню квалификации и профессиональной компетентности современного учителя. Введение профильного обучения рассматривается современной педагогикой как важный механизм повышения качества и фундаментальности образования.

Традиционная обучающая деятельность педагога в контексте профильного обучения дополнилась функциями управления исследовательской и самопознавательной деятельностью учащихся. Возросли требования к профессиональной компетентности педагогов в новых условиях профильного обучения.

В ходе проведенного исследования решалась проблема выявления педагогических условий повышения профессиональной компетентности педагогов – преподавателей гуманитарных дисциплин в контексте профильного обучения. Задачами исследования стали: разработка и реализация программы повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов; опытно - экспериментальная проверка эффективности реализации выявленных педагогических условий.

Анализ научной литературы по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, в структуре профессиональной компетентности педагога исследователи выделяют нескольких составляющих.

В результате изучения научно-педагогической литературы, государственного стандарта, в работе

была определена структура профессиональной компетентности педагогов гуманитарных дисциплин в контексте профильного обучения. Структура представляет собой сложное трехуровневое образование в единстве пяти компонентов (специального профессионального, дифференциально-психологического, методического, социально-психологического и аутопсихологического) и трех уровней: социально-личностного (коммуникативного), общепедагогического и специально-предметного (лингвистического), при доминирующей роли предметной лингвистической компетенции.

Изучение литературы и наблюдения за реальным педагогическим процессом позволили определить и сформулировать совокупность педагогических условий повышения профессиональной компетентности педагогов гуманитарных классов в контексте профильного обучения. Модель процесса повышения профессиональной компетентности, состоящая из этапов диагностики, построения индивидуального образовательного маршрута, основанного на обучающей программе и повторной диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности позволяет обеспечить непрерывность процесса повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов, а также совершенствовать контроль и рефлексию самообразовательной деятельности со стороны самих педагогов через сопоставление результатов диагностики на первом и заключительном этапах модели.

На рамках реализации модели в непрерывный образовательный процесс педагогов внедряется программа повышения профессиональной



компетентности педагогов профильных гуманитарных классов, интегрирующая в содержательном аспекте элементы психологического тренинга, активные и интерактивные формы обучения, включающие имитационные и неимитационные игры, дискуссии, круглые столы, практико – ориентированные семинары и т.д.

Участие в системе мероприятий по повышению профессиональной компетентности, организуемых с учетом принципа индивидуализации, позволяет обучающимся (педагогам профильных гуманитарных классов) следовать индивидуальным образовательным маршрутом, который приводит к повышению уровня профессиональной компетентности через реализацию выявленных педагогических условий:

- реализация программы повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов;
- отбор средств программно-дидактического обеспечения процесса повышения профессиональной компетентности;
- формирование рефлексивной позиции педагога в отношении своей профессиональной деятельности, средствами образовательной и самообразовательной деятельности.

Итогом экспериментального обучения стал более высокий уровень профессиональной компетентности педагогов, принявших участие в обучающем эксперименте. Реализация выявленных педагогических условий повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов позволила актуализировать непрерывный процесс самообразования педагогов, через участие самих педагогов в построении собственного индивидуального

образовательного маршрута, на основе профессиональных интересов и существующих образовательных потребностей.

Авторская программа экспериментального обучения дала возможность через использование активных и интерактивных форм организации процесса повышения профессиональной компетентности актуализировать уровни ее составляющих: общепедагогическую, предметную и коммуникативную.

Эффективность разработанной программы повышения профессиональной компетентности подтверждается следующими результатами эксперимента:

1. В целом динамика повышения уровня профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов составила 7,26 балла.
2. Количество респондентов, участвовавших в обучающем эксперименте и выразивших желание повышать свою профессиональную компетентность, повысилось с 86,3% до 95% участников, что свидетельствует о тенденции к повышению мотивации педагогов на успех.
3. Динамика показателей удовлетворенности уровнем профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов, участвовавших в педагогическом эксперименте, свидетельствует о повышении данного показателя с 52,9% на его начало до 68,2% после его окончания.

Результаты исследования вносят вклад в развитие общей и частной дидактики высшей школы. Программа повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов может быть использована в системе подготовки и переподготовки педагогических кадров.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Абдулханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Мысль, 1980. - 334с.
2. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей// Вопросы психологии. -1988. № 5.- С. 71-74.
3. Ананьев Б.Г. Проблема способностей. М.: Просвещение, 1962. 320с.
4. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности// Психологический журнал. – 1981. том 2. № 2. - С. 8-18.
5. Артемова Л.К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути развития // Школьные технологии. – 2003. № 4.- С. 22-31.
6. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 191с.
7. Байденко В.И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования: Монография. – Новгород: Нов. ГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 440с.
8. Балашов Ю.К. Профессиональная подготовка кадров в условиях капитализма/ Ю.К. Балашов, В.А. Рыжов. М.: Высш. шк., 1987. – 186с.
9. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190с.
10. Беспалько В.П. Персонифицированное образование // Педагогика. – 1998. - № 2. – С.12-17.
11. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 165с.
12. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. – 272с.

13. Бондаревская Е.В., Кульневич С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. - № 10.- С. 23-31.
14. Браже Т.Г. Слагаемые профессионализма // Учитель. – 2001.- № 2. – С. 59-64.
15. Вартанова В.В. Формирование профессиональной компетентности студентов - будущих учителей в контексте театральной деятельности. Автореф. дисс.... канд. пед. наук. Ижевск, 2007. – 22с.
16. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. - № 10. – С. 51-55.
17. Вершловский С.Г. Учитель о себе и профессии: В помощь лектору. – Л.: Знание, 1988. - 31с.
18. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. -480с.
19. Голубева И.К. Индивидуализация обучения как средство формирования творческой личности студента// Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе: Сб. научных трудов / Под ред. Т.А. Хмель. М., 1990. – С. 52 – 67.
20. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 1999.- 16с.
21. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. - 240с.
22. Деркач А.А. Социально-психологические основы совершенствования деятельности воспитателя (на материалах исследования деятельности воспитателей, работающих с пионерами). Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Л., 1981. – 46с.

23. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: Учебное пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / Краевский В.В., И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1982. - 319с.
24. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во Лен. Универ., 1985. – 165с.
25. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. -160с.
26. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2006. - 192с.
27. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие.- М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208с.
28. Зверева В.И. Самоаттестация школы/ М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.- 160с.
29. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование.- Екатеринбург: Изд-во Урал. Гос. проф. пед. универ., 1998. - 226с.
30. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Екатеринбург: Академ. Проект, Деловая книга, 2003. – 329с.
31. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов.- М.: Логос, 2005. - 384с.
32. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно- целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Наука, 2004. – 325с.
33. Зинченко В.А. Образование. Мышление. Культура. // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М., 1989. – С. 90-102.
34. Ильина И.В. Общие принципы и условия организации профильного обучения// Завуч.

- Управление современной школой. – 2006.- № 4. - С. 111-112.
35. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. Педагогика. 2006.- № 9.- С. 55-60.
  36. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество.- М.: Педагогика,1990.-140с.
  37. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс/ Эмоционально-коммуникативные аспекты педагогического творчества. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1981. – 31с.
  38. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. – 223с.
  39. Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта// Педагогика. – 2000. - № 7.- С. 12-18.
  40. Кленова Н. Как подготовить школу к профильному обучению // Народное образование. - 2003. № 7. –С. 106 -115.
  41. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 509с.
  42. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 192с.
  43. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. № 6. – С. 11- 42.
  44. Концепция профильного обучения на старшей ступени образования // Директор школы. – 2002. № 8. – С. 119-136.
  45. Колошилко С.Б. Предпосылки целостного педагогического процесса (Вопросы теории и практики) // Профессионально-творческая подготовка

- студентов в вузе: Сб. научных трудов /Под ред. Т.А. Хмель. – М.: 1990. – С.4 - 20.
46. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). – М.: Педагогика, 1997. - 264с.
  47. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учебник для вузов. – М.: Академия, 2003. – 254с.
  48. Красношлыкова О.Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования // Педагогика. – 2006. № 1. – С. 60-66.
  49. Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин. Автореф. ... док.пед.наук. – Л., 1991. - 36с.
  50. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119с.
  51. Кузьмина Н.В. Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности.
  52. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа.
  53. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. Л.: Медицина, 1984. – 216с.
  54. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. – 111с.
  55. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. – 123с.
  56. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: вопросы образования. -1988. № 1. – С. 6-7.

57. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учебное пособие для вузов. – М.: Академия, 2001. – 270с.
58. Левина И.Р. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки. Автореф. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2004. – 23с.
59. Левитская Е.Ю. Роль высшей школы США в формировании творческой личности студента (в контексте непрерывного образования) // Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе: Сб. научных трудов / Под ред. Т.А.Хмель. \_ М.: 1990. С. 92-102.
60. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для вузов. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 365с.
61. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Академия, 2005. – 345с.
62. Лернер И.Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки// Советская педагогика.- 1985. № 5. – С. 52-57.
63. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999, 349с.
64. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. - 2001. № 10. – С. 56-61.
65. Маркова А.К. Психология труда учителя. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192с.
66. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. -1990. № 2 .-С. 82-88.
67. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 191с.
68. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Просвещение, 1996. – 303с.



69. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. № 3. 2006. – С. 57-61.
70. Милицина С.В. Формирование профессионально – педагогической компетентности у студентов классического университета в условиях педагогической практики. Автореф. дисс.... канд. пед. наук. Санкт – Петербург, 2004. – 22с.
71. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М.: «Дело»,1994. – 216с.
72. Митина Л.М. Психология профессионального познания учителя. – М.:Просвещение, 1998. - 346с.
73. Митина Л.М. Психология труда и профессиональное развитие учителя. М.: Академия, 2004 – 320с.
74. Национальная доктрина образования: // Официальные документы в образовании. - 2000. – № 21. С.3-11.
75. Неклюдова Л.В. Адаптивная курсовая подготовка в системе повышения квалификации педагогических работников. Автореф. дисс.... канд. пед. наук. Ижевск, 2005. – 21с.
76. Никитина Н. Н., Кислинская Н.В. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224с.
77. Нисман О.Ю. Формирование и диагностика социальной активности личности в системе «школа-колледж» // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» / Под науч. ред. д-ра тех. наук, профессора Н.А. Селезневой и д-ра филос. и экон. наук А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 32с.
78. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 264с.
79. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие

- для пед. вузов / Е.С. Полат, М.Ю. Брюхина, М.В. Моисеев и др. – М.: Академия, 2005. – 270с.
80. Огарев Е.И. Компетентностное образование: социальный аспект. СПб., 1995. – 285с.
  81. Онищенко Н.Э. Педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов профильных гуманитарных классов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 16 (40) аспирантские тетради: Научный журнал. – СПб., 2007. С. 477-480.
  82. Онищенко Н.Э. Профессиональная компетентность педагога в воспитании межкультурной толерантности учащихся профильных гуманитарных классов // Межкультурная толерантность в воспитательном пространстве города: Материалы городской науч. практ. конф. – Ижевск: УдГУ, 2007. С. 32-36.
  83. Онищенко Н.Э. Профильное обучение: Профессиональная компетентность учителя в новых социальных условиях // Модель деятельности специалиста как научно-методологическая проблема: Материалы науч.-метод. сессии УМС Удгу. – Ижевск: УдГУ, 2007. С. 248-253.
  84. Онищенко Н.Э. Профессионально-значимые личностные качества учителя профильных гуманитарных классов// Профессионально-значимые качества и успешность деятельности будущего специалиста: Сб. материалов и тезисов 2-ой региональной науч. практ. конф. – Ижевск: УдГУ, 2007. С. 309-315.
  85. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования /

- О.И. Мартынюк, И.Н. Медведева, С.В. Панькова, И.О. Соловьева; Под научной ред. д-ра тех. наук. профессора Н.А. Селезневой, канд. физ.-мат. Наук, доцента И.Н. Медведевой: Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 48с.
86. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для пед. спец. вузов / И.Я. Зазюн и др. Под ред. И.Я. Зазюн. – М.: Просвещение, 1989. – 301с.
  87. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2005. - 608с.
  88. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, / Под ред. Н.В. Ключевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2006. – 399с.
  89. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад, М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528с.
  90. Петерс В.А. Педагогическая психология в вопросах и ответах : учеб. пособие. – М.: Лига, 2006. – 128с.
  91. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. –М.: Изд-во МГУ, 1989.- 216с.
  92. Петрушин С.В. Психологический тренинг в многочисленной группе. – М.: Академический проект, 2002. – 256с.
  93. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. – 255с.
  94. Поветьева Л.И. Организационно-педагогические условия формирования педагогической компетентности учителя экспериментальной школы.

- Автореф. дисс ... канд. пед. наук. - Самара, 2003. – 19с.
95. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: «Педагогика», 1976.- 280с.
96. Постовалова Г.А., Постовалов С.С. Основы профильной дифференциации обучения // Открытая школа. -2000. № 2. –С. 28-32.
97. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект /Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной, М.: Педагогика, 1982. - 144с.
98. Психологические основы педагогической практики студентов высших и средних специальных педагогических заведений/ Под ред. А.С. Чернышева. - М.: педагогическое общество России, 2000.- 144с.
99. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М. 2002.
- 100.Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социально-педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. - 416с.
- 101.Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. - Ростов на Дону, «Феникс», 1996. - 512с.
- 102.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 713с.: - (Серия «Мастера психологии»).
- 103.Рыжаков М.В. Федеральные образовательные стандарты в контексте демократических преобразований в России // Тезисы докладов Международной конференции, « Образовательные стандарты: проблемы и перспективы ». – М.: МЦНТП, 1995.

104. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции: возможности применения // Стандарты и мониторинг в образовании. М.: 1999. № 4.
105. Рындак В.Г. Формирование творческого потенциала учителя. Теория и диагностика. –М.: Просвещение, 1994. – 114с.
106. Симонов П.В. Педагогический менеджмент. М.: Пед. общество России, 1999. - 192с.
107. Селевко Г.Н. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. - 255с.
108. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. – 1997. № 3. – С. 16-21.
109. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования Педагогических систем. – М.: Логос, 1999. - 232с.
110. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. - СПб.: Речь, 2006. – 208с.
111. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения. – М.: « Педагогика », 1971. – 206с.
112. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1989. – 190с.
113. Слостенин В.А. Педагогика. Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 576 с.
114. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. - № 4. –С.4-9.
115. Слостенин В.А. Учитель и время // Советская педагогика. – 1990. - № 9. – С. 3 - 9.
116. Слостенин В.А., Мищенко Н.И. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя. // Советская педагогика. – 1991. - № 10. – С. 79-84.

117. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Н.Ф. Петрова (гл. редактор) и А.С. Шаумяна. Изд-е 6-е. - М.: «Советская энциклопедия» , 1964.
118. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. школа, 2001. – 512с.
119. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS/ SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996.
120. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений у учителя-воспитателя. Спецкурс. Ярославль, 1976, - 82с.
121. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991.- № 5. – С. 76-84.
122. Столяренко А.М. Общая педагогика: учеб. пособие для студентов вузов./ - М.: ЮНИТИ –ДАНА, 2006. - 476 с.
123. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.. 2001. – С. 18.
124. Тихоненко А.В. Компетентностный подход к формированию общенаучных понятий у учителей и учащихся начальной школы. – Автореф. дис. ... док. пед. наук . – Тамбов, 2002. – 48с.
125. Трофимова Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности. Учебное пособие. – Ижевск: Изд во Удм. ун-та, 1994. – 176с.
126. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых. – Автореф. дис. ... док. пед. наук. – СПб, 2000. – 33с.

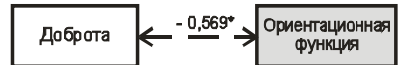
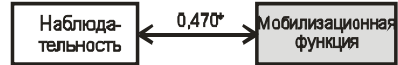
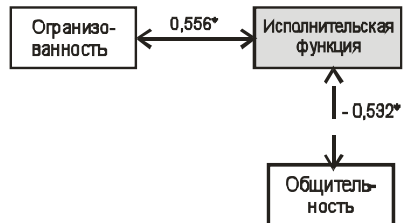
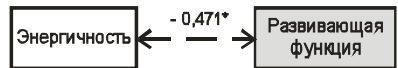
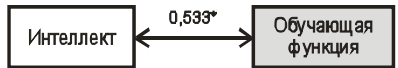
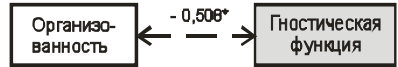
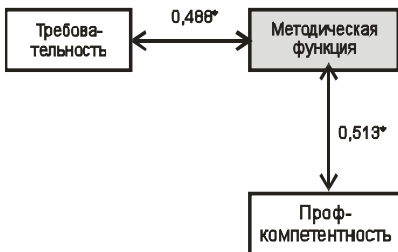
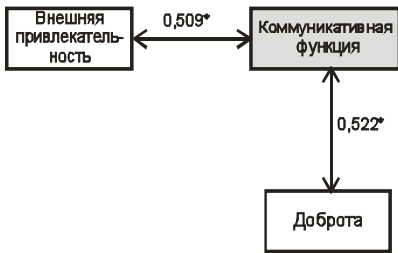
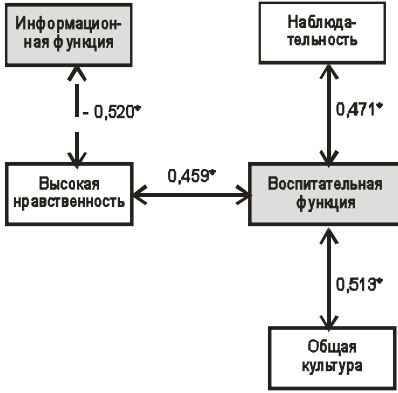
127. Трофимова Г.С. Структура педагогической коммуникативной компетентности (Методологический аспект): Монография. 2-е изд. Ижевск: «Купол», 2000. - 90с.
128. Трофимова Г.С. Методика измерения уровня педагогической коммуникативной компетентности учителя: методические рекомендации для учителей. Ижевск: РИМЦ, 1997. - 24с.
129. Трофимова Г.С. Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей в условиях педагогической практики в университете// Дис. ...канд. пед. наук. Ленинград: ЛГУ, 1987.- 190с.
130. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования. Монография. Ижевск, 2004. – 100с.
131. Философский энциклопедический словарь/ ред.- сост. Губский Е.Ф. и др. М.: Инфра-М., 1998. – 575с.
132. Формирование педагогических умений и профессионально значимых свойств личности у студентов: сб. статей. Ижевск: Удм. гос. ун-т, 1988. – 144с.
133. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. – 188с.
134. Успенский В.Б., Чернявская А.П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учебное пособие. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 176с.
135. Утехина А.Н. О подготовке будущих учителей к работе по профессиональной ориентации школьников: Педагогическая практика: опыт, проблемы, перспективы, тез. и сообщения межвуз. науч.- практ. конф. Ижевск, 1989. С. 56-58.
136. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - СПб.: Питер, 2002. – 272с.

137. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного образования. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Владос, 2005. – 383с.
138. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования// Народное образование. – 2003.- № 5. – С. 137-143.
139. Черенцова Л.А. Гуманистическая направленность личности преподавателя – основа оптимального педагогического общения: учебно-методическое пособие по проведению практических занятий с преподавателями. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 44с.
140. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. - М.: Педагогическое общество России, 1999. – 275с.
141. Чернышев А.С. Психологические основы педагогической практики студентов: Учебное пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений / Под. Ред. А.С. Чернышева. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 144с.
142. Чистякова С.Н., Лернер П.С., Кузина О.В., Кропивянская С.О. Профильное обучение и новые условия подготовки// Школьные технологии. – 2002. - № 1. – С. 100- 105.
143. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народ. образование, 1996. - 157с.
144. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Просвещение, 1994.- 285с.
145. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности. М.: Просвещение, 1979. – 382с.



146. Шамаева А.М. Педагогическая специфика профильного обучения в общеобразовательной школе. Автореф. ... канд. пед. наук. – Елец, 2005. – 23с.
147. Шамова Т.И., Подчалимова Г.Н. Методологические подходы к организации профильного обучения //Завуч. Управление современной школой. – 2006. - № 4. – С. 105-110.
148. Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: УГППУ, 2000. -22с.
149. Шишов С.Е. Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. общество России, 1999.- 346с.
150. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 1999. - № 1. – С. 62-68.
151. Щербаков А.И. Повышение качества и эффективности профессиональной подготовки учителя – важнейшая задача педагогических институтов // Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе. – Л.,1988. – С. 3-25.
152. Югова Н.А. Конструирование содержания профильного обучения с применением экспертной системы. Автореф. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2006. – 19с.
153. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 176с.
154. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1979. – 144с.
155. Якунин В.А. Актуальные процессы вузовской психологии педагогики в условиях перестройки

- высшей школы// Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки // Науч. сообщ. к межвуз. конф. Л. – М.: ЛГУ, 1988. С. 7-15.
156. Ямбург Е.А. Школа для всех. Адаптивная модель (теоретическая основа и практическая реализация). М.: Новая школа, 1996. – 351с.



\* - $p \leq 0,05$

————— Прямая взаимосвязь

- - - - - Обратная взаимосвязь

## Приложение 3

**Таблица факторных нагрузок  
особенностей формирования профессиональной  
компетентности педагогов**

	умение творчески применять педагогические ЗУНы к личностным особенностям учащихся в процессе педагогической деятельности	умение выстраивать партнерские отношения с учащимися в процессе педагогической деятельности	умение творчески (с опорой на свои личностные особенности) выстраивать процесс педагогической деятельности	стремление к воспитанию, к развитию личности учащегося в процессе педагогической деятельности	умение поддерживать выбранной позиции в процессе педагогической деятельности
внешняя привлекательность	-0,11	-0,21	<b>0,58</b>	0,22	0,31
высокая нравственность	<b>0,41</b>	-0,13	-0,15	<b>0,55</b>	<b>0,42</b>
высокий интеллект	-0,10	<b>0,53</b>	0,05	0,10	-0,19
доброта	-0,25	-0,07	0,48	<b>0,77</b>	-0,08
наблюдательность	-0,16	0,41	-0,52	0,30	0,10
общая культура	-0,46	0,08	-0,15	0,24	0,30
общительность	-0,22	-0,34	<b>0,54</b>	-0,18	-0,04
пластичность поведения	0,19	-0,26	-0,25	-0,05	0,25

организованность	0,04	<b>0,66</b>	-0,23	0,37	-0,25
профессиональные знания	<b>0,62</b>	0,07	-0,20	-0,11	-0,20
сильная воля	-0,25	0,28	0,02	-0,29	<b>0,40</b>
стремление к творчеству	-0,06	<b>-0,51</b>	<b>0,53</b>	0,20	-0,02
требовательность	<b>0,35</b>	0,20	0,14	-0,28	<b>-0,34</b>
эмоциональность	0,18	-0,35	0,46	-0,35	-0,10
энергичность	-0,40	0,26	0,15	<b>-0,59</b>	-0,11
воспитательная функция	-0,01	-0,11	-0,25	<b>0,62</b>	0,21
гностическая функция	-0,31	<b>-0,53</b>	-0,41	-0,38	0,19
информационная функция	-0,07	0,30	<b>0,45</b>	-0,01	-0,13
исполнительская функция	0,29	0,38	-0,30	0,28	-0,55
исследовательская функция	-0,38	0,21	<b>0,65</b>	0,05	0,10
коммуникативная функция	-0,30	-0,41	0,37	0,16	-0,11
конструктивная функция	<b>-0,45</b>	0,03	0,32	-0,07	0,33
методическая функция	<b>0,31</b>	-0,05	0,18	0,21	<b>-0,56</b>
мобилизационная функция	-0,10	0,26	<b>-0,41</b>	-0,26	-0,26
обучающая функция	0,17	<b>0,73</b>	0,37	0,00	0,06
организационная функция	-0,37	0,26	-0,28	0,02	-0,49

ориентационная функция	0,19	<b>0,48</b>	-0,09	-0,40	<b>0,64</b>
пропагандистская функция	<b>0,44</b>	0,36	0,12	-0,04	<b>0,59</b>
развивающая функция	0,03	-0,30	0,24	<b>0,54</b>	0,18
самосовершенствование	-0,02	-0,21	0,12	<b>0,43</b>	-0,32
умение анализировать свой педагогический опыт	0,22	-0,21	-0,17	<b>-0,29</b>	<b>0,34</b>
умение планировать коммуникативную деятельность	<b>0,62</b>	-0,23	<b>0,35</b>	-0,22	-0,22
умение создавать комфортную обстановку	0,39	<b>0,82</b>	0,22	0,16	0,18
умение учитывать личностные особенности ученика	<b>0,78</b>	-0,15	0,32	-0,14	0,06
устойчивая педагогическая направленность	<b>0,63</b>	-0,21	0,21	-0,25	-0,27
умение формировать позитивную "Я-концепцию"	0,37	<b>0,69</b>	<b>0,41</b>	0,19	0,10
умение работать творчески	<b>0,78</b>	-0,17	0,18	-0,16	0,05
умение понимать и учитывать позицию ученика	0,44	<b>0,55</b>	0,26	0,08	0,31
умение выстраивать доверительные отношения с учениками	0,54	-0,40	-0,30	<b>0,33</b>	0,25

умение выстраивать отношения эффективного взаимодействия	0,33	-0,45	<b>-0,38</b>	<b>0,27</b>	0,32
индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения	0,48	-0,18	-0,06	0,115	<b>-0,41</b>

## Приложение 4

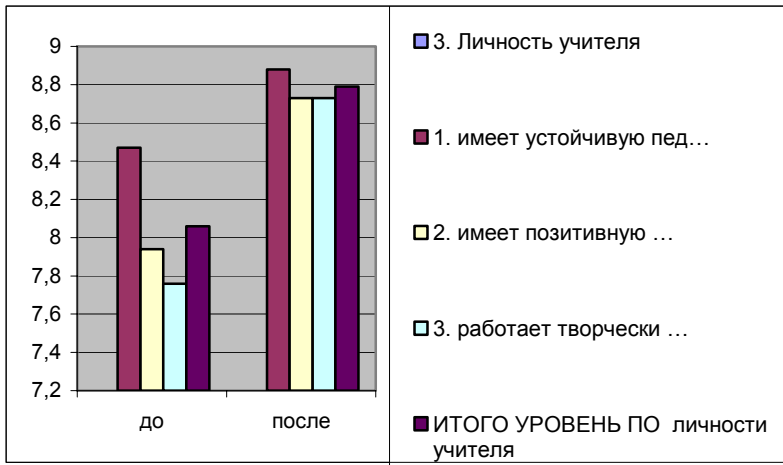


Рис. 13. Динамика личности учителя до и после обучающего эксперимента

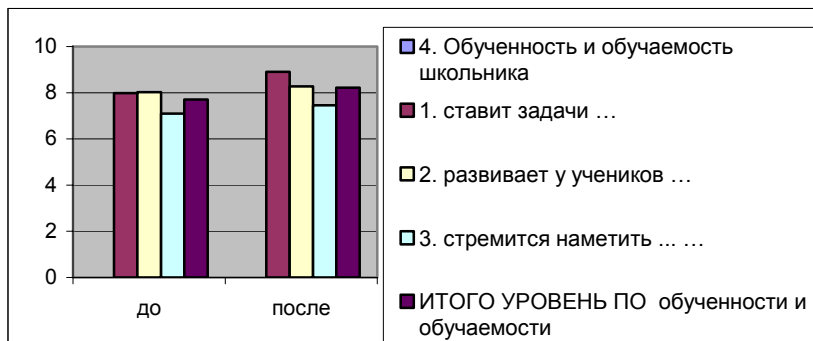


Рис.14. Динамика педагогической деятельности

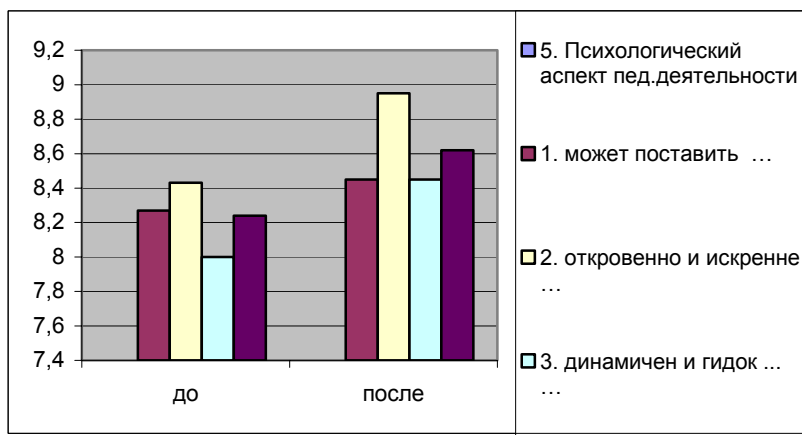


Рис. 15. Динамика психологического аспекта педагогической деятельности



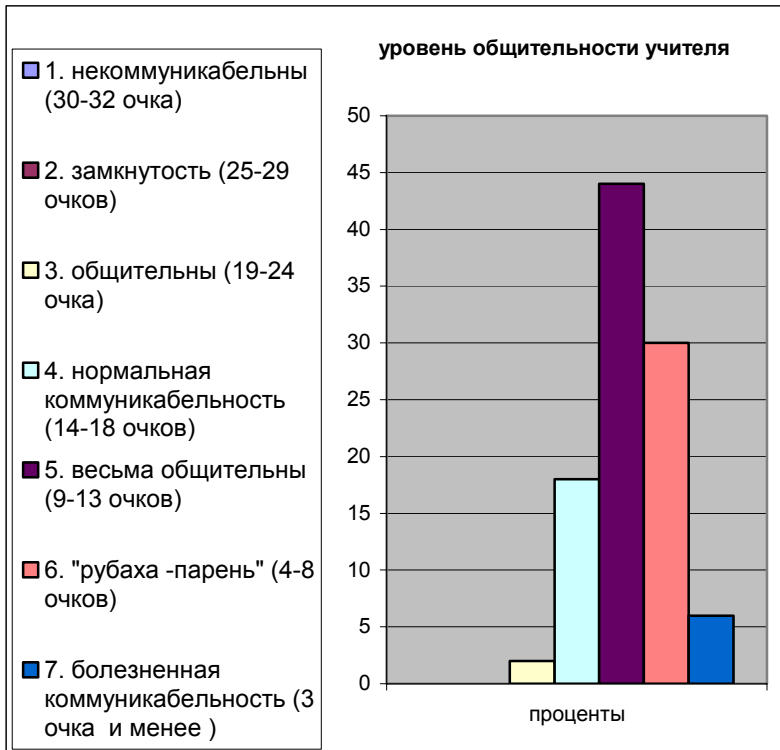


Рис. 21. Диаграмма уровней общительности респондентов на констатирующем этапе.

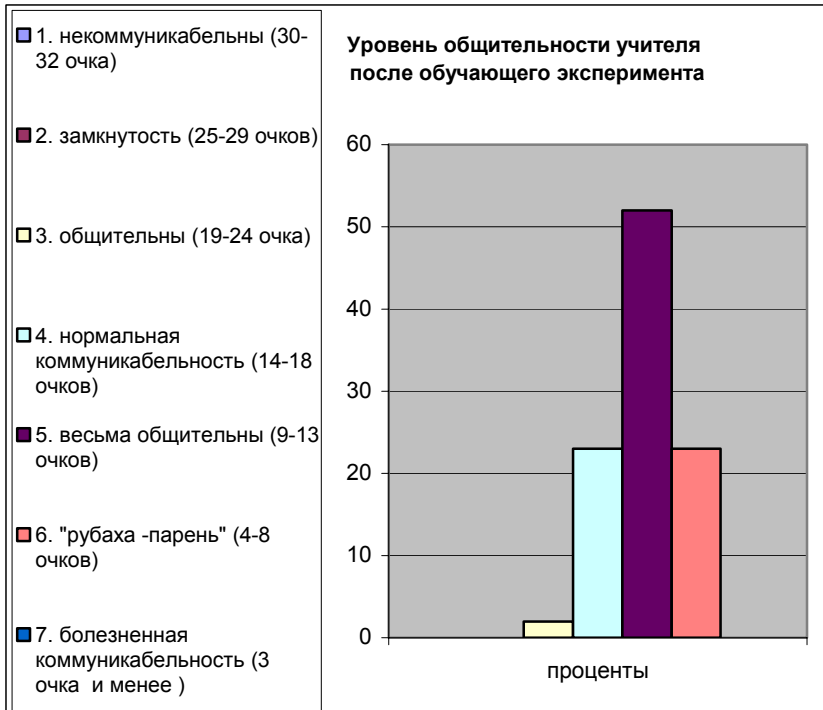
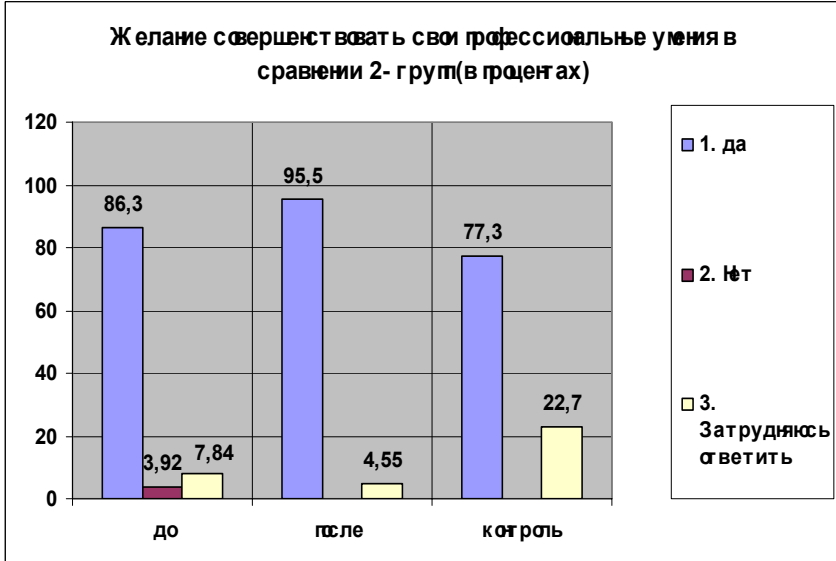


Рис. 22. Диаграмма уровней общительности респондентов на контрольном этапе эксперимента.



ВВЕДЕНИЕ.....	1
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА	
1.1. Понятие профессиональной компетентности в психолого-педагогической литературе.....	6.
1.2. Характеристика профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования.....	32
1.3. Личностно-деятельностный подход как основа повышения профессиональной компетентности педагога.....	47
ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	
2.1. Профильное обучение как одно из определяющих направлений модернизации образования.....	65
2.2. Описание профиограммы учителя профильных гуманитарных классов на основе эмпирического исследования.....	76
2.3.Профессиональная компетентность педагогов гуманитарных классов в системе профильного обучения.....	89
2.4.Характеристика педагогических условий повышения профессиональной компетентности педагогов в системе профильного обучения.....	99

ГЛАВА III. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЬНЫХ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССОВ

3.1. Методическое обеспечение исследования.....	126
3.2. Описание опытно-экспериментальной работы по реализации педагогических условий повышения профессиональной компетентности педагогов.....	133
3.3. Результаты опытно-экспериментальной работы.....	171
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	191
БИБЛИОГРАФИЯ.....	195
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	211