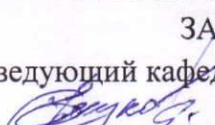


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Ишимский педагогический институт им. П.П.Ершова  
(филиал) Тюменского государственного университета

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
Кафедра педагогики и психологии

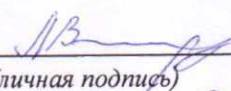
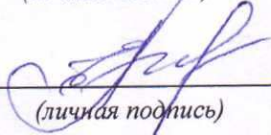
ДОПУЩЕНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК  
И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ  
ЗАИМСТВОВАНИЯ  
Заведующий кафедрой к.п.н., доцент  
 Е.В.Слизкова

«ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ПЕДАГОГА СПО»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ  
Магистранта 3 курса заочной формы обучения

Апойченко Марии Владимировны  
Направление подготовки: 44.04.01 – Педагогическое образование  
(степень -магистр)

По профессионально-образовательной программе  
«Среднее профессиональное педагогическое образование»

Научный руководитель д.п.н., профессор	<u>24.10.2016</u> (дата)	<u></u> (личная подпись)	<u>Л.В.Ведерникова</u> (расшифровка подписи)
Рецензент к.п.н., доцент	<u>24.10.2016</u> (дата)	<u></u> (личная подпись)	<u>Е.И.Попова</u> (расшифровка подписи)
Магистрант	<u>24.10.2016</u> (дата)	<u>Апойченко</u> (личная подпись)	<u>М.В.Апойченко</u> (расшифровка подписи)

Ишим, 2016

## Оглавление

Введение.....стр.3-12

### **Глава I. Теоретические предпосылки формирования психолого-педагогической компетентности педагога**

1.1. Формирование и развитие психолого-педагогической компетентности как педагогическая проблема.....стр.13-18

1.2. Структура, содержание и особенности формирования психолого-педагогической компетентности педагога.....стр.19-27

1.3. Организация самостоятельной работы педагога как условие формирования психолого-педагогической компетентности.....стр.28-39

Выводы по первой главе.....стр. 40-43

### **Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по формированию психолого-педагогической компетентности педагога в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин**

2.1. Диагностика уровня сформированности психолого-педагогической компетентности педагога.....стр.43-58

2.2. Этапы организации формирования психолого-педагогической компетентности педагога .....стр. 59-67

2.3. Анализ результатов эксперимента по формированию психолого-педагогической компетентности педагога .....стр.68-74

Выводы по второй главе.....стр.75-77

Заключение.....стр.78-80

Библиография.....стр.81-101

Приложения.....

## Введение

В условиях социально-экономических преобразований, происходящих в стране, значительно возрастают требования к качеству подготовке специалистов.

В положениях Болонской декларации говорится о фундаментальности образования, нацеленности на подготовку специалистов, способных заниматься наукой. Социально-экономический прогресс невозможен без науки. На современном этапе развития России образование в его неразрывной органической связи с наукой становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного образования.

Концепция модернизации образования определяет основную цель профессионального образования – это подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворения потребностей личности в получении соответствующего образования.

Национальная доктрина образования РФ определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения по средствам государственной политики в области образования на период до 2025 года, где концептуально заложены идеи участия педагогических работников в научной деятельности; привлечения в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы, готовить специалистов высокой квалификации; формирования у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения; интеграции образования, науки и производства, включая

интеграцию научных исследований с образовательным процессом, научных организаций с образовательными учреждениями, науки и образования с производством. ( Постановления Правительства РФ от 04.10. 2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»).

Сегодня можно с уверенностью утверждать , что педагогическое творчество педагога , в основе которого лежит его исследовательская деятельность, а так же психолого-педагогическая компетентность, сейчас является наиболее актуальной в образовании . Решение педагогом исследовательских задач стало обязательным.

Анализ требований к современному педагогу показывает, что он должен быть готов решать задачи, связанные с различными сферами педагогической деятельности, к педагогической рефлексии, к анализу и проектированию своей деятельности, самостоятельным действиям в условиях неопределенности, обладать устойчивым стремлением к самопознанию, самоконтролю, саморазвитию.

Психолого-педагогическая компетентность должна быть одним из ведущих профессиональных умений педагога.

Но, к сожалению, большинство педагогов независимо от опыта, стажа и специальности, практически не готовы перейти на новые требования предъявляемые к ним , не владеют способами решения большинства типов задач, в том числе и по формированию психолого-педагогической компетентности. Педагоги затрудняются корректировать свою деятельность по средствам психолого-педагогического подхода.

Причиной такого положения, на наш взгляд, является подготовка к психолого-педагогической деятельности будущих педагогов в вуза, которая не обеспечивает в полном объеме становления и формирования их психолого-педагогической компетентности, необходимых психологических и педагогических умений и опыта осуществления психолого-педагогической деятельности.

В последние годы психолого-педагогическая подготовка студентов оставляет желать лучшего, что значительно ослабило влияния этого фактора на их профессиональное становление. У значительной части педагогов не сформирована психолого-педагогическая компетентность. По мнению М.И. Лукьяновой «Сущностную характеристику психолого-педагогической компетентности учителя составляет направленность на ученика как главную ценность своего труда, а также потребность в самопознании и самоизменении себя, способов учебно-воспитательной деятельности, методов воздействия на школьников с учетом закономерностей развития личности», «современная система организации деятельности педагога не создает необходимых условий для развития психолого-педагогической компетентности педагога».

На этапе профессионализации лишь у относительно небольшого числа педагогов формируется психолого-педагогическая компетентность.

Заметим, что результатом этого является не только то, педагог не может организовать свою психолого-педагогическую деятельность, но и то, что для большинства педагогов психолого-педагогическая деятельность не является ценностно значимой.

В науке сложились определенные теоретические предпосылки для решения проблемы формирования психолого-педагогической компетентности педагога: положения общепсихологические теории деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), психолого-педагогической теории деятельности (В.И. Загвязинский, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков); теории развития личности (А.Н. Леонтьев, К. Роджерс, А. Маслоу ); теория становления личности (Э.Ф. Зеер, К.М. Левитан); положение о возможности целенаправленного формирования педагогического сознания педагога (А.К. Макарова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин ); представления о развитии педагогического творчества, профессионализма (А.С. Белкин, В.И. Загвязинский, К.М. Левитан).

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о разработанности психолого-педагогической компетентности применяемой педагогом в учебном процессе, ориентируясь на развитие у него навыков и способностей.

Вместе с тем проблематика формирования психолого-педагогической компетентности педагога как педагогической активности и собственно процесс становления психолого-педагогической компетентности не получил достаточного освящения в педагогической теории и практике. Остается не ясным вопрос, каковы особенности этого процесса в ходе учебной деятельности, при соблюдении каких педагогических условий, в процессе педагогической деятельности формирования психолого-педагогической компетентности педагога будет наиболее эффективным?

Актуальность исследования обусловлена следующими факторами :

- потребностью общеобразовательных учебных заведений в специалистах, способных самостоятельно вырабатывать стратегию деятельности в различных социальных ситуациях;

- подготовке квалифицированного специалиста по специальности на уровне государственного стандарта, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности;

- острой необходимостью поиска, разработки и решения педагогических условий, обеспечивающий формирования психолого-педагогической компетентности педагога.

Подтверждают необходимость дальнейшей разработки проблемы формирования психолого-педагогической компетентности педагога следующие противоречия:

- между объективной потребностью общества в специалистах с высоким уровнем психолого-педагогической активности, педагогическим требованиям к профессиональной деятельности педагога с одной стороны, и отсутствием специальной психолого-педагогической подготовки педагогов - другой стороны.

- между широкими потенциальными возможностями психолого-педагогической подготовки педагогов, необходимостью становления психолого-педагогической компетентности педагога в процессе обучения и типовой системой его подготовки, а так же недостаточной разработанностью соответствующих педагогических средств и условий становления такой позиции.

Актуальность рассматриваемой нами проблемы и выявленного противоречия обусловила выбор темы исследования «Формирование психолого-педагогической компетентности педагога».

Проблемой исследования является определения этапов, уровней критериев формирования психолого-педагогической компетентности педагога и их диагностируемых показателей в процессе профессиональной подготовки.

Объектом исследования является процесс формирования психолого-педагогической компетентности педагога, а предметом исследования выступают уровневая и поэтапная оценка процесса формирования психолого-педагогической компетентности педагога.

На основании сформулированной проблемы, определенных объекта и предмета исследования, была сформулирована цель исследования: разработка научных основ формирования психолого-педагогической компетентности педагога в процессе профессионально-педагогической подготовки, а также поэтапное диагностирование этого процесса.

В качестве гипотезы выдвинуто положение о том, что формирование психолого-педагогической компетентности педагога будет успешным если:

-Определены сущность и структура психолого-педагогической компетентности педагога.

-Изучены оптимальные психолого-педагогические условия, определяющие успешность процесса формирования психолого-педагогической компетентности педагога.

- Сконструирована и научно обоснованна многоплановая диагностика процесса формирования психолого-педагогической компетентности педагога и ее уровневой оценки.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие задачи:

1. Определить разработанность и состояние проблемы формирования психолого-педагогической компетентности педагога в педагогической теории и практике.
2. Выявить сущность, содержание и структуру процесса формирования психолого-педагогической компетентности педагога.
3. Сконструировать модель формирования психолого-педагогической компетентности педагога.
4. Изучить возможность диагностики формирования психолого-педагогической компетентности педагога как личностной и профессиональной активности педагога.

Методологической и теоретической основой исследования являются:

Положения общепсихологические теории деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), психолого-педагогической теории деятельности (В.И. Загвязинский, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков); теории развития личности (А.Н. Леонтьев, К. Роджерс, А. Маслоу ); теория становления личности (Э.Ф. Зеер, К.М. Левитан); положение о возможности целенаправленного формирования педагогического сознания педагога (А.К. Макарова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин ); представления о развитии педагогического творчества, профессионализма (А.С. Белкин, В.И. Загвязинский, К.М. Левитан).

Методологической основой исследования является: изучение философско-социологической и психолого-педагогической литературы, соотнесенной с изучаемой проблемой, анализ публикаций работников образования, работающих над проблемой профессионально-личностного развития педагога; методы эмпирического исследования: анкеты, тесты, беседы, наблюдения, сочинения; статистические методы обработки



результатов эксперимента; экспериментальная деятельность по организации в образовательном учреждении специальной работы по развитию у педагогов психолого-педагогической компетентности .

В целях реализации поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы** исследования:

1. Методы теоретического исследования, включающие:

- междисциплинарный анализ и синтез данных из философской, социологической, социологической, естественно-научной, психолого-педагогической литературы;

- историко-методологический анализ (в том числе изучение документов: доктрин, концепций, положений, образовательных программ регионального и федерального уровней);

- анализ зарубежного и отечественного психолого-педагогического опыта по формированию мобильной личности в образовательных системах;

- обобщение данных результатов исследовательской работы с целью выявления закономерностей развития исследуемого феномена и др.;

2. Эмпирические методы:

- беседа, устный и письменный опрос обучающихся, интервьюирование; анализ продуктов деятельности, тестирования;

- метод экспертных оценок и самооценок;

- статистические методы обработки результатов исследования и методы их интерпретации.

Частные эмпирические методы дополнялись опытно-поисковой работой, педагогическим экспериментом, включающим диагностику, констатацию фактов и явлений, опытное обучение и научение, прогнозирование перспектив развития дополнительного профессионального образования.

Экспериментальная база исследования: ГАПОУ ТО "Ишимский многопрофильный техникум". Исследованием было охвачено 24 человека.

2. Исследование состояло из трех этапов: В определении этапов процесса формирования психолого-педагогической компетентности педагога: диагностического (выявление уровня сформированности

психолого-педагогической компетентности педагога, накопление теоретических знаний и др.), экстенсивного (подготовка педагогов к изменениям себя, своей деятельности на основе анализа своих собственных ресурсов, позволяющих двигаться навстречу событиям, требованиям; накопление теоретического материала), интенсивного (изучение педагогических объектов с позиции продвижения к собственным вершинам совершенства), инновационного (разработка собственных программ ДОУ, проектирование индивидуальных педагогических объектов, защита проектов), практико-ориентированного (включение педагогов в процесс собственного профессионального становления, разработка и внедрение индивидуальных проектов в ходе педагогической практики).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. уточнено понятие психолого-педагогической компетентности педагога как характеристики личности, проявляющейся в готовности к саморазвитию, самоконструированию и адаптации к изменяющимся условиям профессионально-педагогической среды в процессе профессиональной деятельности;

2. определены и экспериментально проверены педагогические условия, обеспечивающие формирование психолого-педагогической компетентности педагога. На этой основе выведены и обоснованы критерии и определены уровни сформированности психолого-педагогической компетентности педагога.

3. Разработаны критерии сформированности психолого-педагогической компетентности педагога.

Достоверность и обоснованность ведущих положений диссертационного исследования определяется обоснованностью исходных теоретико-методологических позиций, сформированных на основе анализа сущности и структуры психолого-педагогической компетентности педагога а также изучения условий ее формирования у педагогов; применением совокупности взаимодополняющих и взаимопроверяющих методов с учетом специфики педагогического исследования; воспроизводимостью основных выводов и результатов экспериментального внедрения в практику

разработанных рекомендаций; личным участием автора в опытно-экспериментальной работе.

Структура диссертации определяется логикой исследования и поставленными задачами. Она включает в себя введение, две главы, заключение, библиографический список, содержащий 193 источника, приложение.

ГЛАВА I. Теоретические предпосылки формирования психолого-педагогической компетентности педагога.

1.1 Формирование психолого-педагогической компетентности педагога как педагогическая проблема.

В взаимосвязи с быстрыми переменами в социально-экономической области в Российской Федерации существенно увеличивается необходимость в подготовке подобных профессионалов, которые готовы приспособиться в различных обстоятельствах, а таким образом результативно совершенствовать собственную профессиональную компетентность.

Формирование новейших проблем возникающих перед обществом в данное время, постоянно предъявляет обновленные условия к самому индивиду.

К концепции обучения постоянно предъявлялись и продолжают предъявляться наиболее высокие требования. В нынешних обстоятельствах реализации перехода к новейшей просветительной парадигме, педагог становится главной персоной, на него возложены большие приоритеты в решении установленных задач (гуманизация, гуманитаризация образовательного процесса, демократизация).

Всем известно, что решать подобные задачи могут только те педагоги, которые непрерывно совершенствуют собственный профессионализм, а также ставят акцент на личном росте. Исследования проводимые в области психологии, на сегодняшний день приобретают в образовательной системе особое значение, таким образом педагог считается не просто «транслятором» информации, а еще в какой то степени психологом. Именно от психолого-педагогической компетентности в большей степени зависит результативность и успешность педагогической деятельности педагога и успешность деятельности обучающихся в целом.

Потребность формирования психолого-педагогической компетентности фигур учебного течения на нынешнем этапе связано с урегулированием такой проблемы как: формирование высоких нравственных качеств личности, способных возлагать на себя обязательство за принятый вердикт, владеющих деловой и психологической культурой. Данное течение может эффективно протекать лишь в таком случае если: «путем его достижения будет существовать постепенное изменение и

совершенствования психолого-педагогической компетентности, самосознания своей личности».

Следовательно, повышение психолого-педагогической компетентности совершенно невозможно рассматривать вне связи с развитием личности. Компетентность, служит основным инструментарием и средством достижения психолого-педагогического результата для педагога в целом. [4,с.14]

Проведя анализ Федерального государственного образовательного стандарта, мы обнаружили, что в нем демонстрируется следующие, в отборе требований, обязательных для осуществления ступеней преподавания, создатели данного правительственного документа исходили из двух базисных позиций:

1. «признания ценностно-нравственного и системообразующего значения образования...в удовлетворении актуальных и перспективных потребностей личности»;

2. «учёта индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения образовательно-воспитательных целей и путей их достижения» [6, с.18].

Исходя из концепции модернизированного российского образования, ведущей установкой нынешнего педагога значится именно спецподготовка конкурентоспособных, умеющих мыслить и действовать в системе, а так же овладеющих творческой активностью, лидерскими качествами, отличаются ипредпреимчивастью и особенностью в целом, то есть одним словом педагог должен подготовить таких людей, обладающих всеми ключевыми компетентностями.

В следствии этого ключевым продуктом сегодняшней деятельности образовательного учреждения, считается не система знаний, умений и навыков, а именно способность современного человека четко действовать, в различной , определенном жизненном случае.

На основании этого появляется острая потребность отыскивания способов формирования психолого-педагогической компетентности педагога, а так же обнаружения условий, механизмов, процессов, способов управления данным течением с целью совершенствования целостного педагогического процесса.

Многие ученые (М.Г. Егоров, Т.Е.Егорова, В.И. Кашинский, Ю.В. Койнова, Т.А. Маркина, С.В. Мелещина, Д.Ю. Осягина, Н.В. Яковлева) в своих трудах исследуют формирование психолого-педагогической компетентности педагога. В работах М.В. Буыгина, Н.П. Гришина, И.Ф. Демидова, Н.Н Ершова, М.И. Лукьяновой, Е.В.Поповой, В.И. Юдиной, О.М. Шиян определяют средства и условия развития компетентности педагога.

Не смотря на это вопрос формирования психолого-педагогической компетентности педагога принадлежит к мало изученным в психологической и педагогической науке. Это связано с тем, что нет однозначного определения термина «психолого-педагогической компетентности», а так же его содержания, структуры, этапов формирования, не разработаны аспекты результативности процесса формирования психолого-педагогической компетентности педагога.

Многообразные подходы к трактованию сущность психолого-педагогической компетентности разъясняются его активностью и разносторонностью.

Психологическую компетентность можно охарактеризовать через результативность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на базе психологической грамотности, это означает что наиболее результативное использование знаний, умений для решения стоящих перед педагогом задач и проблем.

Понятие «психолого-педагогическая компетентность» в работах Н.В. Кузьминой, Н.В. Кухарева, М.И. Лукьяновой, М.К. Тутушкиной представлено как комплекс специфических знаний и умений.

Таким образом, психолого-педагогическая компетентность имеет возможность рассматриваться как составная часть профессиональной компетентности, предполагающая связь нескольких ключевых блоков:

-психолого-педагогическая грамотность;

-психолого-педагогические умения как способность педагога пользоваться существующими у него знаниями в организации взаимодействия с обучающимся;

- профессионально значимые личностные качества, т.е. такие, которые не могут взаимодействовать без процесса педагогической деятельности [1].

Большинство зарубежных ученых не разделяют понятия психологической компетентности и психологической грамотности. Они рассматривают психологическую грамотность как «начальный» уровень психологической компетентности педагога.

Главное различие грамотности и компетентности это адекватное применение собственного опыта, опыта других коллег, а так же общественно-исторического опыта. Компетентность предполагает объединение общих психологических знаний с собственными знаниями, об определенном человеке, определенной ситуации. Грамотный человек знает о чем-то теоретически, а компетентный – способен на основе знания последовательно и результативно решать какую-либо психологическую задачу, проблему. В таком случае компетентность означает отказ от заимствованного воспроизведения чужого опыта, норм, традиций, стандартов.

Из этого следует что, главное различие психологической грамотности от психологической компетентности состоит в том, что грамотный педагог знает, понимает (например, как вести себя, как общаться в той или иной ситуации), а компетентный – конкретно и результативно применяет знания и решает те или иные проблемы, переходит от слов к делу, от общих размышлений к обоснованным аргументированным действиям. Грамотный педагог знает психологию, а компетентный реально и эффективно использует эти познания, рассматривая возрастную психологию. Задачей онтогенеза психологической компетентности является не только значительно больше и лучше знать человека, а применять этот запас познаний в собственной психологической практике.

Проанализировав психолого-педагогические исследования, связанные с проблемами компетентности, можем сделать вывод возникшее в педагогической теории и практики противоречие между общественными потребностями в специалистах, владеющими психолого-педагогической компетентностью, а так же в необходимости самих педагогов в приобретении и самосовершенствовании психолого-педагогической компетентности и степенью психолого-педагогической подготовке педагога.

В настоящий период данная проблема стала наиболее актуальной связано это с тем, что проявились новые возможности в решении данной проблемы.

Организовав психологические службы в системе образования, позволяет более оптимально и профессионально организовать этот процесс. Психолог, решая задачи, которые стоят перед ним в плане организации деятельности с обучающимися, самостоятельно не может выполнять все поставленные задачи без поддержки педагога. Для эффективного взаимодействия психолога и педагога, педагог должен принять те установки, ориентиры, которые ставит перед педагогом психолог. Первое с чего нужно начать работу педагога и психолога-это повышения их психолого-педагогической компетентности. Об этом в своих трудах излагали: А.К. Болотова, Э.Р. Гречкина, И.В. Дубровина, М.М. Кашапова, Н.В. Ключева, И.В.Макарова и другие. При всем при этом следует указать, что наиболее эффективная деятельность психолога зависит от места занимаемого им в педагогическом коллективе, от уровня профессионализма, от личностных характеристик образования, психолого-педагогическая компетентность педагога является одним из главных условий увеличения качества образования. Целью образования является воспроизводство и развитие культуры в многообразии ее богатства.

Система образования будет успешной только тогда, когда будет возвышен статус человека. А педагог будет владеть не только познаниями в рамках своего предмета, а так же знаниями о человеке, или по другому, психологическими знаниями. Данное станет допустимо лишь случае если вся совокупность социальных отношений будет стимулировать как материально,



так и духовно именно необходимость в образовании и постоянном , непрерывном самообразовании. Что является наиболее значимым, в педагогической деятельности.

Таким образом необходимо непрерывно направлять на это весь педагогический коллектив и совместно искать новые и новые пути повышения психолого-педагогической компетентности педагогов.

## 1.2. Сущность, структура и содержание психолого-педагогической компетентности педагога.

Всем давно известно, что педагог обязан быть компетентным. «Компетентность» как термин в наше время пока не имеет единого трактования. Очень зачастую в научно-педагогической литературе это термин используется в связи приведения в процесс внутренних движущих сил педагогического процесса, при этом зачастую в роли образной метафоры, но ни как не научной категории. На основании этого важно понимать, в чем заключен его смысл, как переплетается с такими терминами, как «педагогические способности», «личностная компетентность», «коммуникативная компетентность», «организаторские способности» и многими другими объективно применяемыми терминами в философско-социологической и психолого-педагогической литературе.

Вопрос о психолого-педагогической компетентности педагога зачастую встает в ряде ситуаций связанных с педагогической деятельностью. Самой общеизвестной значится текущая аттестация; аттестация напрямую влияет также на движение и расстановку педагогических кадров в образовательном учреждении. Следующая ситуация связана с персональным и коллективным самообразованием педагогов; тут в сущности нужно наиболее точно установить ранее достигнутый уровень и определить недостатки в деятельности педагогов, над которыми необходимо работать. Еще одна ситуация связана с консультированием педагогов относительно трудностей в

трудовой деятельности, установления причин и оказания квалифицированной помощи. Последняя ситуация - оценка деятельности современных педагогов, здесь возникает потребность определить эффективность педагогического поиска и его новизну.

Вопрос установления содержания психолого-педагогической компетентности в работе педагога, оценки его профессионализма с недавнего времени выступает элементом спора и противоречий между психологами, педагогами, физиологами, специалистами-практиками.

Нужно принимать во внимание, что точная терминология содействует открытию научной истины, так как значимость определений в современном научном прогрессе настолько велика, что: «они могут тормозить его, если в них царит беспорядок, и могут ему способствовать, если они упорядочены» [140,с.37].

Термин "психолого-педагогическая компетентность" тесно переплетается с психологическими, социологическими, педагогическими убеждениями и категориями, определяя ресурс личности, занимающейся педагогической деятельностью.

Изучая содержания психолого-педагогической компетентности, мы прибегли к помощи словарей и научных исследований, которые дают общую характеристику, парирующую все без исключения современные подходы к установлению трактования «компетентности».

Согласно словарю СИ. Ожегова понятие «компетентный» определяется как: 1) «Осведомленный, авторитетный в какой-либо области».

2) « Обладаящий компетенцией. Передать дело в компетентную инстанцию».

Другие словари дают следующие определения:

«Компетентность» - 1. « Обладание компетенцией.»

2. « Обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [163].

«Компетентный ( лат. competent [competentis] соответствующий; способный) - 1. Обладаящий компетенцией, правомочный. 2. Знающий, сведущий в определенной области». [164, с.295].

М.А. Холодная дает следующие определение компетентности, определяя ее как: «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющих принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [79].

По мнению А.Г. Бермуса: «Компетентность представляет собой системное единство, интегрирующее личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты» [26].

М.А. Чошанова считает, что: «компетентность -это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях» [185].

И.А. Зимней компетентность трактует как: «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека » [78].

Обзор научной литературы отображает, что, невзирая на расхождения терминологии, авторы все же единогласны во мнении о наличии в структуре компетентности именно этих трех компонентов или по другому уровней (теоретического, практического, личностного), но не дают точного, единого определения данного понятия. На основании этого, ученые многих стран продолжают работу в направлении исследования данного понятия, возможно взяв за основу имеющиеся данные и преобритая новые факты, в ближайшем будущем им все же удасца дать точное, единое определение этого понятия.

И так, в свою очередь, на основе обработанных данных определим для себя следующие: под «компетентностью»мы будем понимать определение выдвинутое М.А. Чошановой которая считает, что «компетентность -это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях» [185]. На наш взяд это трактование наиболее точно и полно определяет термин «компетентность» .Определив для себя понятия «компетентность», перейдем к термену «психолого-педагогическая компетентность».

«Психологическая компетентность - это совокупа познаний, умений и способностей по психологии; отчетливость положения в отношении роли психологии в проф работы педагога; умение применить

психическиепсихологические познания в работе; умение видеть за поведением обучающегося его положение, степень становления познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, эмоционально-волевой сферы, черт характера, способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с обучающимся и коллективом детей и избирать рациональный способ общения».

М.В. Лукьянова под психолого-педагогической компетентностью педагога понимает: «совокупность определенных качеств личности с высоким уровнем подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с обучающимися в образовательном процессе». [113, с 124]

Такие ученые как Якиманской И.С.: Психологи Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн активно работавшие над данным процессом выявляли основы психолого-педагогической компетентности педагога и выдели следующие элементы:

1. «активное (т.е. действенное) знание возрастной психологии, предмета психологии. Данный элемент подразумевает применение знаний на практике».

2. «социально-психологические знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения».

3. «аутопсихологические знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер».

Н.В. Андропова в свою очередь выделила иные основы психолого-педагогической компетентности и на основании этого выделяет следующие этапы:

- необходима специалистам сферы «Человек- человек»;
- всегда опосредована содержанием деятельности специалиста;
- является частью психологической культуры специалиста.

- это своеобразный личностный инструмент специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности;

- содержит два основных блока:

- умственный (когнитивный) – психические познания и психологическое мышление;

- практический (действенный) – психические умения и способности навыка.

Исходя из выше изложенного мы определили состав психолого-педагогической компетентности педагога. В состав психолого-педагогической компетентности входят следующие компетентности:

- компетентность в общении (коммуникативная компетентность или компетентность в общении подразумевает под собой умение и готовность педагога устанавливать контакт на различной психологической дистанции.)

- интеллектуальная компетентность (подразумевает под собой способность человека приобретать и интегрировать знания на протяжении всей своей жизни)

- социально-психологическая компетентность (подразумевает под собой интегративное индивидуальное обучение, соединяющее в концепцию познания личности о мире и самом себе, мастерства, способности действия в мире, а кроме того взаимоотношения, проявляемые в индивидуальных качествах личности, его мотивировках, ценностных ориентациях, позволяющего объединять внутренние и наружные средства с целью свершения социально-важных целей и решение трудностей).

В модели профессиональной компетентности педагога в основе стереотипов создания отчетливо установлена суть психолого-педагогической компетентности педагога, что содержит в себе следующие:

- информированность педагога о личных спецификах любого учащегося, его возможностях, значительных способностях, нрава, плюсах и несовершенствах предыдущей подготовки, что выражается в принятии результативных стратегий персональной работы с ним;

-информированность в сфере действий общения, совершающихся в группах, с какими педагог функционирует, действий совершающихся изнутри компаний равно как среди обучающимися, таким образом и среди педагогом и группами, педагогами обучающимися, понимание этого, в тот или иной грани движения общения способствуют либо мешают достижению разыскиваемых преподавательских итогов;

- информированность педагога о наилучших способах преподавания, о возможности к высококлассному самосовершенствованию, а кроме того о значительных и незначительных гранях собственной персоны и работы и о этом, то что и равно как необходимо совершить в взаимоотношении наиболее себе, для того чтобы увеличить свойства собственной работы.

И так определим для себя следующие: «психолого-педагогическая компетентность определяется как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств педагога, позволяющая достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания обучающихся».

Среди них:

- персональные характерные черты;
- психологическое положение;
- результативность социализации;
- воздействие цивилизованных отличий;
- особая психическая организация.

Потребность увеличения психолого-педагогической компетентности педагогов обусловлена существенным увеличением социальных условий к образовательным учреждениям и педагогам.

Научные разработки по вопросам психолого-педагогической компетентности и ее развития среди педагогов находятся в активном поиске идеальной модели качеств и черт, а также критериев сформированности и единства терминологического аппарата. Увеличение психолого-педагогической компетентности подразумевает целую систему мер просвещения в образовательном учреждении. Для совершенствования профессионально-значимых личностных качеств педагогов, их личностного

роста, приобретения уверенности в себе, стабильности психоэмоционального состояния, нужна организация взаимодействия психологов образовательного учреждения с педагогами в различных формах деятельности.

С позиции элементарно-структурного анализа психолого-педагогической компетентности в свойстве ее главных частей проанализируем три блока психолого-педагогической ориентации:

-грамотность(познания которые общепринято называть общепрофессиональными);

-умения ( способность педагога применять имеющиеся у него познания в собственной педагогической деятельности, в организации взаимодействия)

-профессионально значимые индивидуальные качества( присутствие которых неразделимо с педагогическим процессом).

Первоначальную характеристику психолого-педагогической компетентности педагога составляет нацеленность на обучающегося как основную значимость своего труда, кроме того необходимость в самопознании и самоизменении себя, методов учебно-воспитательной работы, методов воздействия на обучающихся с учетом закономерностей развития личности.

Основой психолого-педагогической компетентности педагога считается непосредственно интенсивное (т.е. эффективное) знание закономерностей индивидуального развития человека на разных возрастных этапах. Безусловно, когда мы рассматриваем структуру психолого-педагогической компетентности, то акцентируем внимание именно на психологических компонентах системы.

По мнению Н. В. Кузьминой, к ним относятся: «дифференциально-психологический (знания об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками); социально-психологический (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного учащегося в ней, об особенностях взаимоотношений учителя с классом, о закономерностях общения); аутопсихологический (знания о

достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах)».

Различие высококомпетентных педагогов от малокомпетентных заключается в разной степени осведомленности в системе профессиональных знаний, психологических компонентов. В большей степени психологических знаний дает возможность педагогу переструктурировать всю концепцию ранее полученных знаний.

Перенос психолого-педагогических знаний на практику взаимодействия с обучающимся осуществляется эффективнее в том случае, если педагог умеет: приводить учащихся в более активное состояние; так конструировать информацию, чтобы она была доступной для слабых обучающихся и достаточной для более сильных; включение всех обучающихся в полезный для них труд.

На основе анализа изученной литературы, мы пришли к выводу, что психолого-педагогическая компетентность-комплексное интегральное явление, не сводимое ни к способностям, ни к ансамблю личностных черт, ни к интеллектуальным и организаторским качествам, так как каждое из этих понятий трактует возможности педагога субъективно.



### 1.3. Организация самостоятельной работы педагога как условие формирования психолого-педагогической компетентности педагога

Всем известно, что в основании каждого непрерывного образования всегда заложено активное самообучение. Самообучение в своем роде представляется непрерывным, значительным компонентом течения самосовершенствования каждого специалиста, его индивидуального, а так же высокопрофессионального роста и развития. Возникает вопрос, каковы обстоятельства обуславливающие возрастания уровня самообучения педагога?

Изучив научную спецлитературу по данному вопросу можно сказать следующие, динамичность самообразования напрямую обуславливается следующими факторами.

- степени онтогенеза профессионального самосознания;
- присутствие стимула самосовершенствования профессиональной деятельности;
- своеобразных заинтересованностей, ценностей, познавательных потребностей;
- готовность, стремление к самообразованию и др.

В литературе содержания понятия «самообразование» означает беспрестанное развитие общего и профессионального образования, с помощью которого происходит дилатация и актуализация знаний и восполняются пробелы в интеллектуальном и духовном развитии личности человека.

Каковы же главные характеристики самообучения? Ведущие характеристики саморазвития подразумевают под собой следующие:

- независимый выбор круга интересующих проблем;

-индивидуальная работа с источниками информации;

-индивидуальное построения процесса самообразования.

Самообразование является пожалуй главной составляющей развития личности педагога, очень важно правильно строить этот процесс так как , не верно выбранная позиция может привести к нарушению педагогической деятельности. В процессе самообразования педагог развивает себя сам не прибегая к помощи коллег что дает ему возможность в полной мере на себе ощутить все прелести этого процесса, педагог учится самостоятельно добывать, фильтровать, сжимать, преподносить информацию обучающимся, что является не маловажным в процессе обучения, самостоятельно строит процесс самообразования не ограничивая себя в какие либо рамки. Все это способствует развитию и психолого-педагогической компетентности педагога.

При выборе содержимого саморазвития следует учитывать следующее:

-степень сформированности навыков педагога;

- объективные профессиональные надобности педагога, его индивидуальные интересы;

-особенность образовательного учреждения, на базе которого осуществляется его педагогическая деятельность, стадии его формирования.

Но прежде всего, нужно четко знать и понимать содержание данного термина. Для его определения мы обратимся к трудам ученых занимавшихся изучением содержания данного понятия.

Термин "самообразование" находит широкое отражение в педагогической литературе (А. Я. Айзенберг, А. К. Громцева, А. В. Даринский, М. Б. Есаулова, Г. С. Закирова, С. И. Змеев, Н. Князева, Г. М. Коджаспирова, Л. С. Колесник, Н. Н. Лобанова, В. Д. Лутанский, П. И. Пидкасистый, Н. А. Рубакин). В сегодняшней дидактике термин самообразование трактуется следующим образом: единоличное наработка знаний, умений и навыков за пределами образовательных учреждений. Зачастую «самообразование» трактуют в нескольких значениях: «самообучение» и «самосозидание».

Так же «самообразование» может определяться, как « свободная, регулярная, индивидуальная деятельность личности, направленная, на формирование познавательных возможностей и способностей, а так же получение педагогом новых знаний, умений и навыков.

А. К. Громцева рассматривает «самообразование» как «лично направленную систему познавательной деятельности, имеющую целью совершенствование своего образования». [114]

Обычно, субъект сам определяет цель собственной деятельности, раскрывает ее суть, объем, средства реализации цели, ее организацию.

Большинство ученых ставят акцент на то, что «самообразование» является одной из форм мыслительного труда, в процессе которого развивается как общественная направленность личности, так и ее творческий запас и специфичность.

Я считаю что, самообразовательную деятельность педагога, следует рассматривать именно как составляющую, лично-развивающей профессиональной среды, имеющий с одной стороны, индивидуальный процесс развития и формы предъявления себя, а с другой стороны, выступать средством повышения профессиональной и психолого-педагогической компетентности, а так же познания лично ориентированной деятельности педагога.

Например, внутри образовательной организации повышения профессиональной и психолого-педагогической компетентности именно самообразовательная деятельность педагогов является наиболее востребованной при подготовке различных выступлений, разработки и создания различных проектов, а так же при разработке авторских программ педагогической деятельности в целом.

В условиях ведения поисково-исследовательской и экспериментальной работы получает распространение такая форма взаимодействия педагогов друг с другом как временный научно-исследовательский коллектив или по другому временная проблемная группа, в рамках которых определяется общая тема научно-методического поиска и тематика конкретных

индивидуальных заданий для каждого его участника. Система деятельности психологической службы может включать в себя блок рекомендаций для учителей: по знакомству с определенной психолого-педагогической литературой, по овладению навыками самонаблюдения, самопознания, саморегуляции. [114]

Следовательно, разные составляющие профессиональной среды заключают в себе определенную установку, направленную на развитие именно самообразовательную деятельность педагога, заложенную в основе его профессионально-личностного самосовершенствования.

Перманентность образовательного процесса заключается в виде взаимосвязи следующих элементов:

- в развитии готовности педагога к самообразованию;
- к развитию опыта самообразовательной деятельности;
- в развитии профессиональной компетентности педагога;
- прогресс личности и деятельности педагога-профессионала.

В связи с развитием проблемы формирования и развития психолого-педагогической компетентности готовность представляет собой сложный набор знаний, умений и навыков, ценностных ориентаций, организаторских, интеллектуальных и волевых качеств личности педагога.

В содержании самообразовательной деятельности заложен следующий план:

- в приобретении и совершенствовании навыков самостоятельной работы с различными источниками информации;
- в умении сопоставлять, анализировать, обобщать, давать оценку, не только на основе изученного материала, но и собственного опыта;
- в умении самостоятельно подготовить сообщение, реферат, проект, авторскую программу;

Функциональный проект самообразовательной деятельности педагога может быть представлен различными функциями.

Назовем их:

- экстенсивная-накопление, полученных новых профессиональных знаний, в том числе и о лично ориентированном подходе, о методах его осуществления в педагогической деятельности;

- компенсаторная-ликвидация "белых пятен" в собственном образовании; получение и увеличение опыта лично нацеленного на взаимодействия;

- саморазвитие-совершенствование индивидуальных качеств;

- методическая-преодоление профессиональной ограниченности ;

- сотворческая-содействие творческой работе, добавление в нее, сопровождение творческой самореализации;

- функция преодоления сложившихся стереотипов, предотвращая застои в развитии педагога и в целом образовательного учреждения.

Самообразования это индивидуальный, целенаправленный процесс развития личности. По этому вышеперечисленные функции являются основным «скелетом» для построения индивидуального плана с учетом своих, психологических и физических особенностей развития.

Следовательно, самообразование – необходимый, постоянный компонент педагогической деятельности и саморазвития педагога как важного фактора и условия развития его профессиональной компетентности. Самообразование содержит двойной итог: совершаются перемены в качествах личности педагога, в его профессиональной компетентности и опосредованно в качестве деятельности образовательного учреждения.

Однако изучение возможностей самообразовательной деятельности как фактора и условия развития психолого-педагогической компетентности позволило выявить имеющиеся расхожения в понимании и трактовке термина "самообразование".

По мнению Е. П. Тонконогой и В. Ю. Кричевского, наиболее сложной проблемой самообразования педагогов и руководителей школ является не столько определение главных направлений самообразования (они определяются социальными современными требованиями к школе, к личности и деятельности педагога и руководителя), сколько регуляция выбора тем для самообразования в соответствии с объективными

трудностями в управленческой деятельности и личными "профессиональными" потребностями. В соответствии с этим ученые делают вывод, что самообразование – "процесс целенаправленный, требующий изучения объективных потребностей в повышении квалификации и четкого планирования в межкурсовой период" .

Анализ и обобщение различных точек зрения по проблеме самообразования позволил выявить расширительное применение понятия "самообразование" по всем видам образовательной деятельности воспитателя. Связывается это с неразработанностью научных основ организации повышения квалификации в межкурсовой период.

Термином "самообразование" обозначают иногда принципиально отличные друг от друга виды образовательной деятельности педагогов:

-организованное систематическое обучение педагогов с целью повышения квалификации (лекции, семинары);

-самостоятельная деятельность педагога по повышению профессиональной компетентности, направляемая и контролируемая какими-либо другими органами образования (рефераты и др.);

-самостоятельная деятельность педагога по повышению уровня своего образования, профессиональной компетентности никем не контролируемая, свободная по выбору.

По нашему мнению, сущность самообразовательной деятельности в различных ее формах и вариантах проявляется в одном – мобилизации и реализации педагогом собственных усилий, действий, направленных на овладение определенного рода информацией, умениями, навыками и развитие личностных качеств. Мотивы же такой деятельности могут быть различны и потому сама деятельность по самообразованию сразу же приобретает многоаспектный характер и направленность. Могут быть мотивы достижения успеха (повысить квалификацию, овладеть новыми формами профессиональной деятельности, самореализоваться, удовлетворить интерес в той или иной сфере профессиональной деятельности, разрешить личностную проблему и т.д.), но могут присутствовать и мотивы избегания неудачи (требует руководитель,

подошли сроки очередной аттестации, необходимость выполнить задание администрации и др.). Соответственно этому педагог либо будет проявлять активность, самостоятельность, инициативу, либо займет пассивную позицию в самообразовательном процессе (условно можно назвать "формальной активностью" – формальное участие в определенного рода образовательных мероприятиях, обычно ограничивающееся присутствием на нем).

Однако, мы считаем, что даже "формальная активность" привносит вклад в итоговые результаты самообразовательной деятельности, и качество специалиста постепенно изменяется. Вот почему считаем необходимым в рамках образовательно-формирующего взаимодействия субъектов педагогической деятельности в профессиональной среде целенаправленно влиять на их самообразовательную деятельность, создавать условия для ее расширения, стимулировать и поддерживать познавательные потребности педагогов, корректировать формы и способы самообразовательной деятельности. В рамках каждого компонента профессиональной среды они разнообразны и естественным образом "встроены" во все виды образовательного-формирующего взаимодействия учителей в процессе освоения личностно ориентированного подхода и формирования готовности к его реализации.

Специфика самообразовательной деятельности педагога в рамках изучаемой проблематики видится нам в следующем:

- осознание педагогом необходимости расширения своего профессионального кругозора в аспекте знакомства с сущностью личностно ориентированного подхода как средства формирования актуальных мотивов овладения личностно ориентированной педагогической деятельностью;

- самообразовательная деятельность выступает фактором влияния на образовательно-формирующее взаимодействие педагогов в условиях локальной профессиональной среды, так как позволяет актуализировать знания, способы личностно ориентированной педагогической деятельности из числа уже освоенных, соотносить их с условиями вновь возникающих профессиональных задач, обеспечивать организацию совместных усилий

педагогов по успешной реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности;

-направленность на освоение личностно ориентированного подхода и создание индивидуального или группового проекта личностно ориентированной педагогической деятельности и его защиту перед коллегами как форма квалификационного испытания, в котором педагог может предстать в различных социально-профессиональных ролях: учитель, учитель-методист, учитель-мастер, учитель-творец новых ценностей. Самообразовательная деятельность приобретает ярко выраженный практикоориентированный характер и направлена на получение научно-методической продукции, требующей дальнейшего воплощения в реальной педагогической работе учителя;

-наибольшая значимость выбора тем (вопросов) для самообразования в соответствии с реальными (объективными и субъективными) трудностями в реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности и личными потребностями самореализации в профессии, а не столько определение главных направлений самообразования на основе современных требований к школе, к личности и деятельности учителя, что также важно, но не столь приоритетно с позиций личностно ориентированного подхода и профессионального бытия в границах гуманитарной парадигмы;

-рассмотрение в процессе самообразования психологического знания как психотехнического (самотехнического) и ориентация учителя на использование психотехники как самотехники, то есть направленной на себя и рассматриваемой как особой формы работы учителя с самим собой. Личностно ориентированный подход придает особый акцент самообразовательной деятельности учителя, сущность которого в утверждении в сознании педагога установки на то, что "самообразовываться" следует не столько ради того, чтобы применить это психологическое знание к другим, а для того, чтобы использовать это знание применительно к себе;

-существенная взаимосвязь и взаимозависимость самообразовательной деятельности педагога с процессом самопознания. Процесс



психологического самообразования направляется прежде всего на познание содержания своего внутреннего мира как особого предмета, позволяющего педагогу самоидентифицироваться, структурировать свой опыт личностно ориентированного взаимодействия. Вследствие соподчиненности процессов самопознания, самоанализа на основе самообразования результатом будут представления педагога о себе, своих ценностях и целях, личностных качествах и возможностях, потребностях и способностях, о способах своей деятельности, расширение психологического знания о взаимодействии личности и профессии. [114].

Процесс самообразования на прямую должен быть связан еще и с расширением кругозора связанным с психологическим знанием взаимодействия профессии педагога и личности.

Каждый педагог на своем профессиональном пути проходит несколько этапов профессионального становления, в том числе и в области психолого-педагогической компетентности. Можно выделить пять основных этапов.

На первом этапе у начинающих педагогов (это, как правило, те, кто только закончили высшие учебные заведения и работают не более двух лет) заметна ориентация на внешние правила и образцы поведения в конкретной школе. Объясняется это как небольшим практическим опытом при наличии приемлемой теоретической подготовки в сфере психологии, полученной в вузе, так и страхом потерпеть неудачу или совершить ошибку.

На втором этапе (как правило, это молодые специалисты, успешно прошедшие период адаптации к профессиональной деятельности, и отработавшие от двух до пяти лет по специальности) педагога все отчетливее испытывают трудности при разграничении главного в учебно-воспитательном процессе от второстепенного. Стремясь эффективно решать возникающие педагогические ситуации, они все настойчивее включают знания психологии при их анализе.

На третьем этапе (а это уже от пяти до десяти лет педагогического стажа) педагога, которых вполне обоснованно можно называть опытными, вступают в стадию «профессиональной компетентности», они способны самостоятельно, а главное – эффективно организовывать и планировать как

собственную профессиональную деятельность, так и познавательную активность детей; и ключевой показатель – умение справляться с возникающими нестандартными педагогическими ситуациями.

На четвертом этапе (от десяти до 20 лет педагогического стажа) педагог становится профессионалом, для него характерно умение целостно и системно видеть педагогическую реальность, на уровне неосознаваемой компетентности включать психологические знания и накопленный опыт в решение любых педагогических задач.

И наконец, на пятом этапе (свыше двадцати лет педагогического стажа) – это уже не просто педагог, это эксперт, к которому обращаются за помощью молодые педагоги. За внешними проявлениями такой учитель способен увидеть глубокие, сущностные причины и, используя накопленный психолого-педагогический опыт, влиять на развитие ситуации. Этапы прохождения самообразования отличаются по своей сущности, так как на каждом этапе развития предполагаются индивидуальные шаги развития, педагога как личности, его профессионализма, самообразования, понимания значимости и функций выбранной профессии.

Бесспорно, этот путь каждый педагог проходит самостоятельно, кто-то быстрее переходит от одного этапа к другому, кто-то надолго останавливается на каком-либо из этапов, а кто-то так и «застревает» на одном из них. Нельзя не сказать и о нарастающем профессиональном выгорании, так свойственном педагогам и сопутствующем учителю на всем протяжении его профессионального пути.

Выстраивая модель психолого-педагогической компетентности педагога современного образования, мы предлагаем рассматривать три ключевых компонента:

- 1) Мотивационно-личностный, куда входят обоснование собственного педагогического стиля, осознание смысла осуществляемой педагогом профессиональной деятельности в контексте развития личности ребенка и саморазвития самого педагога, а также гуманистическая направленность личности педагога;

2) Содержательный, предполагающий наличие базовых знаний в области психологии (и прежде всего, возрастной психологии и психологии развития), а также умения и навыки использования психологических знаний в практике педагога;

3) Деятельностный, включающий в себя комплекс умений и навыков, необходимых для планирования, организации и успешного осуществления педагогической профессиональной деятельности; к таким умениям и навыкам мы относим прежде всего аналитические, прогностические, рефлексивные, диагностические, проективные.

Из числа методических приемов, позволяющих изучать психолого-педагогическую компетентность педагога, можно выделить: психологический анализ и самоанализ урока, методику «Психологический портрет педагога», опросник «Анализ педагогом особенностей индивидуального стиля собственной профессиональной педагогической деятельности», опросник «Педагогическая рефлексия в области общения», карту самоанализа педагогом отношения к профессиональной позиции, анализ выступлений педагога на педагогических советах и психолого-педагогических консилиумах, анкетирование учеников и педагогов, беседы с педагогом, тесты на знание основных категорий в области общей и возрастной психологии, психологии развития.

## Выводы по первой главе

Анализируя содержание первой главы, отметим следующее.

1. На современном этапе развития общества, проблема психолого-педагогической компетентности является особенно актуальной. Это обуславливается нарастанием интенсивности и динамичности изменений, охватывающих все сферы жизнедеятельности людей, в то числе и профессиональную. Поэтому современный специалист, чтобы быть успешным и востребованным, должен отличаться подвижностью, готовностью к изменениям, умением быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, то есть быть психолого-педагогически компетентен.

Феномен психолого-педагогической компетентности носит комплексный, междисциплинарный характер и находится на стыке изучения нескольких дисциплин: психологии, педагогики, которые позволяют изучать тот или иной аспект психолого-педагогической компетентности специалиста в современных условиях.

Нами была предпринята попытка рассмотреть психолого-педагогическую компетентность как педагогическую категорию. Поэтому мы обратились к анализу таких понятий, как «компетентность», «профессиональная компетентность», «психолого-педагогическая компетентность».

2. Сущность психолого-педагогической компетентности заключается в готовности личности саморазвиваться, осуществляя при этом процесс самообразование и преобразование себя, выстраивание своего собственного профессионального «Я», готовности в ходе профессиональной деятельности успешно приспосабливаться к меняющимся условиям профессионально-педагогической среды.

3. Психолого-педагогическая компетентность как качество личности характеризуется наличием готовности к профессиональной деятельности в динамичных условиях образовательной среды.

4. Характерной особенностью психолого-педагогической компетентности является желание педагога к саморазвитию,

самообразованию, самоконструированию. Саморазвитие позволяет регулировать, организовывать собственную педагогическую деятельность с учетом; изменений происходящих в профессии и обществе, делать самостоятельный выбор, занимать личную позицию, быть открытым и готовым к новым поворотам своего жизненного пути. Самоконструирование предполагает детализацию основных шагов по построению идеала собственного профессионального образа, организацию и осуществление практической деятельности по приближенной к идеалу, перестройку в зависимости от меняющихся условий профессионально-педагогической среды.

5. На основании анализа сущностных характеристик психолого-педагогической компетентности, была определена ее структура, состоящая из следующих компонентов: активность личности, выражающаяся в работе над преобразованием себя и окружающей действительности; адаптивность личности, понимаемая как способность приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности.

6. Исходными позициями нашего исследования являлись: системный подход, который позволяет рассмотреть психолого-педагогическую компетентность как систему, состоящую из совокупности составляющих ее компонентов; событийный подход, рассматривающий психолого-педагогическую компетентность специалиста относительно значимости происходящих в его жизни событий, включенных в актуальную и эмоционально открытую совместную деятельность.

7. В исследовании охарактеризованы этапы (диагностический, экстенсивный, интенсивный, инновационный, практико-ориентированный), основные способы (самопрограммирование, «погружение» в моделируемую профессиональную среду, «погружение» в реальную профессиональную среду) и средства (педагогическое проектирование, деловая игра, педагогические ситуации, организация педагогических мастерских, педагогический тренинг) формирования психолого-педагогической компетентности у педагогов образовательных учреждений.

Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по формированию психологo педагогической-компетентности педагога в процессе изучения психологo-педагогических дисциплин

2.1. Диагностика уровня сформированности психологo-педагогической компетентности педагога

В соответствии с логикой научного поиска осуществляется разработка методики исследования. Она представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает нам возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект как образовательный процесс.

Применение целого ряда методов позволяет всестороннее изучение исследуемой проблемы, всех ее аспектов и параметров.

Методы педагогического исследования в отличие от методологии – это сами способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и

построения научных теорий. Все их многообразие можно разделить на три группы: методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования и математические и статистические методы. Методы изучения педагогического опыта – это способы исследования реально складывающегося опыта организации образовательного процесса.

В нашей опытно-экспериментальной работе, целью явилась проверка выдвинутой гипотезы. Данный аспект в экспериментальной части достигается через решение четвертой задачи настоящего исследования:

- Выявить и экспериментально проверить педагогические условия, способствующие формированию психолого- педагогической компетентности педагога.

Решение данной задачи определяет следующего логику экспериментальной части:

- во-первых, реализовать комплекс педагогических условий формирования психолого- педагогической компетентности педагога;

1. во-вторых, обработать полученные данные с помощью методов математической статистики, проанализировать и интерпретировать их.

-Организация экспериментальной работы по оценке влияния выделенных условий на эффективность формирования психолого- педагогической компетентности педагога осуществлялась в несколько этапов.

- Первым шагом являлся констатирующий этап эксперимента. На данном этапе происходило первоначальное оценивание уровня сформированности психолого- педагогической компетентности педагога

в экспериментальных и контрольных группах, с использованием выделенных критериев и показателей.

-На формирующем этапе эксперимента, в процессе которого была реализована модель процесса формирования психолого- педагогической компетентности педагога рефлексии через организацию комплекса педагогических условий.

-Следующим шагом экспериментальной работы был контрольный этап, где подводились итоги оценки полученных результатов, в соответствии с

выделенными критериями и показателями в контрольных и экспериментальных группах, определялась эффективность условий формирования психолого-педагогической компетентности педагога и условий ее реализации.

Базой исследования являлась ГАОПУ «Ишимский многопрофильный техникум»

Всего в рамках исследования приняло участие 24 педагога образовательного учреждения.

Для осуществления проведения констатирующего эксперимента нами были выделены критерии и показатели сформированности данного качества. В соответствии с ними подобраны диагностические методики.

Психолого-педагогическая компетентность является индивидуальностью, то есть представляется как качество личности так и как личности проявлять себя определенным образом в образовательной среде. Кроме того, данная категория является относительно узкой и поэтому может быть рассмотрена не только и не столько в контексте любой профессиональной деятельности или деятельности педагогической, сколько в профессионально-педагогической деятельности педагога. Поэтому качества психолого – педагогической компетентности педагога преломляются в данном аспекте относительно его профессионально-педагогической деятельности и в ней же проявляются.

Психолого-педагогическая компетентность характеризуется способностью педагога успешно адаптироваться в изменяющихся условиях среды, активностью личности, готовностью к саморазвитию, самоконструированию.

Так же можно говорить и об других составляющих мобильности, определяющих другие ее стороны. Однако мы обращаем внимание на те личностные проявления, которые могут быть сформированы в образовательном процессе и достаточно корректно измерены. Поэтому, при определении критериев профессионально-педагогической мобильности, мы исходим из ее содержания и структуры.



Согласно этому, психолого-педагогическая компетентность педагога может определяться по следующим критериям:

1. Критерием психолого-педагогической компетентности педагогической деятельности является наличие у педагога собственной творческой педагогической системы.

2. Критерием психолого-педагогической компетентности педагогического общения является владение педагогом демократическим стилем общения с учениками, педагогами и родителями.

3. Критерием психолого-педагогической компетентности личностного развития учителя является стабильное психоэмоциональное состояние личности педагога.

Принятые нами критерии и показатели позволяют описать уровни сформированности психолого-педагогической компетентности у педагогов.

*Первый уровень - пассивный.* Педагог не проявляет готовности к переменам, к решению профессиональных проблем в изменяющихся условиях. В ситуации затруднения действует интуитивно, стереотипно, шаблонно, слабо выражена готовность к овладению педагогической деятельностью, основных ее форм и видов. Не осознает и не проектирует собственное профессиональное движение, соответственно, у него нет мотивации на реализацию себя в психолого-педагогической компетентности. Стремление к самообразованию выражено слабо. Педагог данного уровня не принимает новых идей, не может творчески их освоить и применить в своей работе.

*Второй уровень - активно-поисковый.* Педагог понимает необходимость решения профессиональных проблем в изменяющихся условиях и необходимость готовности к переменам. В ситуациях затруднения чаще может действовать интуитивно, стереотипно, по шаблону, но активно анализирует создавшуюся ситуацию или предложения коллег. Проявляет стремление к осознанию и проектированию собственного профессионального продвижения, самообразования, хотя зачастую в этой деятельности руководствуется внешними мотивами. С осторожностью

принимает новые идеи, но не проявляет собственного отношения к ним и не стремится творчески их освоить и применить в своей работе.

*Третий уровень - активно-деятельностный.* Педагог проявляет готовность к переменам, к решению профессиональных проблем в изменяющихся условиях. В ситуации затруднения действует обоснованно, аргументируя свой выбор. Проявляет активность, инициативу. Осознанно стремится к проектированию собственного профессионального продвижения, активно стремится к самообразованию. Творчески подходит к решению новых идей и их применению в собственной профессиональной деятельности.

Для диагностики критериев психолого-педагогической компетентности были подобраны адекватные методики.

Для диагностики критерия степени психологической компетентности, мы использовали следующие методики:

Для диагностики критерия активности личности, мы использовали следующие методики:

1. Диагностика психолого-педагогической компетентности педагогов

Цель - выявить степень психологической компетентности

Методика адаптирована применительно к педагогической аудитории и состоит из 30 вопросов. Каждый предполагает два варианта ответа. Педагоги выбирают тот, который соответствует их личностной позиции. Результаты определяются с помощью кода. Педагоги распределяются по уровням отношения к новому. Педагог с высоким уровнем открытости новому (от 18 – до 24 баллов) достаточная степень компетентности, признает неоднозначность взглядов, позиций, опыта и испытывает интерес к ним, оценивает их с ориентацией на принятие для себя; легко схватывает суть проблемы и творчески подходит к ее разрешению. Он положительно относится к необычной, новой информации (идеям, взглядам, теориям, убеждениям), опыту и стремится апробировать их в своей деятельности, если они заслуживают его внимания; готов к пересмотру собственных ценностей, профессиональных установок, позиций в соответствии с новыми требованиями современного образования. Педагог со средним уровнем

открытости новому (от 12 – до 18 баллов) малая степень компетентности, понимает необходимость нового в развитии образования, социума, отдельной личности и самого себя, но принимает его с трудом, после тщательных взвешиваний. Он проявляет терпимость к другим позициям, неоднозначным мнениям, взглядам, убеждениям; интересуется опытом других людей, но к использованию его в своей деятельности относится очень избирательно. Низкий уровень открытости новому (0 - 12 баллов) некомпетентен, характерен для педагога, который настороженно относится к новому, необычному, не соотносимому с имеющимися у него знаниями, опытом; привязан к однотипным, репродуктивным способам деятельности и восприятия, боится выйти за рамки собственного опыта; стереотипен во взглядах и устойчив в профессиональной позиции.

## 2. «Профессиональные установки педагога»

Цель: Помочь педагогу увидеть психологические причины профессиональных затруднений прежде, чем они станут очевидны для учеников и коллег, и принять решение – меняться самому, менять работу или оставить все как есть.

Методика адаптирована применительно к педагогической аудитории и состоит из 18 вопросов. Каждый предполагает два варианта ответа. Педагоги выбирают тот, который соответствует их личностной позиции. Результаты определяются с помощью кода.

Первый номер – свидетельство по интереса к личности учащихся, ориентация на их творческое развитие и сотворчество с ними, желание вжиться в их внутренний мир независимо от того, нравятся или не нравятся они нам. Стремление адаптировать учебные материалы к ученику. Второй номер в паре говорит о том, что Вы, мало интересуясь личностью ученика, ориентируясь в основном на действия, независимо от их влияния на детей, не стремитесь к сотрудничеству, склонны к авторитарному поведению, делите детей на любимых и нелюбимых.

В соответствии с этим подсчитать общую сумму баллов ответов «да» на вопросы 1,3,4,6, 7, 9, 10, 13, 18 и ответов«нет» на вопросы 2, 5, 8, 11, 12, 14, 15, 16, 17.

Общая сумма ответов или баллов свидетельствует о профессиональных установках педагога. Чем ближе эта сумма к 18, тем более учитель отражает соответствие принципам гуманистической педагогики. Если общая сумма баллов:

2. Тест «Достаточно ли вы активны?», предложенный в книге А.И. Щебетенко «Психологические тесты для лидера коллектива».

Цель: оценить степень активности и ее проявления в соответствии с собственной оценкой. Тест состоит из вопросов, часть из которых предполагают односложный ответ «да» или «нет», а другая часть - выбор одного из имеющихся вариантов. Результаты обрабатываются с помощью ключа и предполагают определение двух уровней. Высокий уровень (44 - 65 баллов) характеризуется наличием у человека высокой активности, энергичности, динамичности. Такой педагог находится в состоянии готовности к эффективной работе и привлечения к ней окружающих. Отличается быстротой принятия решений, умеет брать на себя ответственность. Средний уровень (23 - 43 балла) характеризуется средними показателями активности, энергичности, динамичности. Такой педагог эффективно работает чаще в ситуации знакомой, стандартной и неохотно берется за работу в новых условиях. Низкий уровень (0 - 22 балла) характерен для людей, которые боятся проявлять активность в делах, неохотно берут на себя ответственность, быстро теряют интерес к новому, равнодушны и осторожны в отношениях с окружающими. Собственное мнение держат при себе, с большим трудом принимают решения.

Креативность личности в своем исследовании мы диагностировали с помощью таких методик:

1. Тест В.И. Андреева «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» [7].

Цель: выявить у студентов наличие способности к саморазвитию, самообразованию. Тест содержит 18 вопросов, на каждый из которых предлагается три варианта ответов. По таблице определяется суммарный балл, на основе которого выявляется уровень способности к саморазвитию,

самообразованию: очень низкий (18 - 25 баллов), ниже среднего (26 - 31 [балл]), чуть ниже среднего (32 - 34 балла), средний (35 - 37 баллов), чуть выше среднего (38 - 40 баллов), выше среднего (41 - 43 баллов), высокий (44-46 баллов), очень высокий (47 - 54 балла).

Констатирующий эксперимент был проведен на первом этапе исследования. В выборку были включены педагоги (всего 24 чел.). Констатирующий эксперимент помог определить уровень сформированности психолого-педагогической компетентности на этапе вхождения в процесс получения профессионального образования. Остановимся более подробно на результатах данного этапа эксперимента.

Результаты диагностики по методике К. Замфир «Мотивы выбора профессии» выявили следующее: в группе мотивов, характеризующих внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности наибольшее предпочтение педагоги отдали мотиву «возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности» (50%). Мотиву «удовлетворение от самого процесса и результатов работы» наибольшее число мнений соответствовало показателю выраженности данного типа мотивации (36 %). В группе мотивов, характеризующих внешнюю положительную мотивацию, педагоги наибольшее предпочтение отдали мотиву «стремление продвижения по работе» (36 %). Наибольшее количество мнений в мотиве «потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других» - 36%. В мотивах, характеризующих внешнюю отрицательную мотивацию профессиональной деятельности показатель выраженности мотива «стремление избежать критики со стороны руководителя и его коллег» составил 41%.

Диагностика уровня сформированности критерия активности личности выявила следующее:

Результаты теста «

3. Диагностика психолого-педагогической компетентности педагогов

» показали, что высокий уровень присущ 6,7 % (12 чел.) педагогам.

Они признают необходимость появления нового в мире и согласны впустить новое в свою жизнь, понимают, что нельзя останавливаться на достигнутом,

а новое позволяет продвигаться вперед, и поэтому готовы к изменению своих сложившихся взглядов, мнений, позиций, опыта ради эффективного достижения профессиональных и жизненных целей.

Средний уровень - 65 % (9 чел.) осознают, что без нового не продвинуться далеко вперед ни в профессии, ни в жизни, но не проявляют активность, чтобы что-то изменить. Поэтому новое в свою жизнь они впускают с осторожностью, тщательно взвешивая. Низкий уровень 28,3 % (6 чел.) - не принимают новое, предпочитая оставаться со своими взглядами, мнениями, твердо отстаивать свои позиции, не смотря на то, что происходят изменения в жизни.

Обработка результатов теста «Достаточно ли вы активны?» позволила выявить, что на высоком уровне находятся 17,6 % (17 чел.) педагогов. Их характеризует наличие высокой активности, энергичности, динамичности. Такие педагоги проявляют готовность к достижению эффективных результатов в педагогической деятельности, стремятся привлечь к ней окружающих.

Педагоги способны быстро принимать решения, стремятся взять ответственность на себя. Средний уровень активности показали 53% (7 чел.) педагогов, которые проявляют динамизм и активность только в хорошо знакомых условиях. Низкий уровень активности показали 29,4 % (3 чел.) педагогов, которые не проявляют активность в педагогической деятельности, стараются избежать ответственности, если и проявляют интерес к новому, то быстро его теряют. Такие педагоги равнодушны и осторожны в отношениях с окружающими. Собственное мнение стараются не высказывать, с большим трудом принимают решения. Обобщение результатов представлено в таблице №1.

Таблица №1

Данные распределения педагогов по критерию «активность личности»

Уровни	«Новое в Вашей жизни»	«Достаточно ли Вы активны?» %	По критерию «активность личности» %
Низкий	28,3	29,4	28,9

Средний	65	53	59
Высокий	6,7	17,6	12,1
Итого	100	100	100

По итогам тестирования мы пришли к выводу, что пассивный уровень сформированности критерия «активность личности» присущ 28,9 % (4 чел.) педагогов. Они не проявляют активность и стремление к овладению педагогической деятельностью, основных ее форм и видов. Не осознают и не проектируют собственное профессиональное движение, избегают ответственности в принятии каких-либо решений.

Активно-поисковый уровень определился у 59 % (10 чел.) педагогов. Эти испытуемые проявляют стремление к овладению педагогической деятельностью, осознанию и проектированию собственного профессионального движения, хотя зачастую в этой деятельности руководствуется внешними мотивами, редко проявляют ответственность в сложных ситуациях. На активно-деятельностном уровне оказались 12,1 % (13 чел.) педагогов, которые готовы к переменам, к гибкому решению профессиональных проблем в изменяющихся условиях. В ситуации выбора действуют обоснованно, аргументировано. Они инициативны, ответственны, осознанно стремятся к проектированию собственного профессионального движения.

Критерий готовности к саморазвитию показал следующие результаты. **Методика** «» позволила определить готовность и желание педагогов «знать себя совершенствоваться». Высокий показатель по шкале ГМС (готовность к профессиональному совершенствованию, саморазвитию) показали 9,4 % педагогов, по шкале ГЗС (готовность знать себя) - 10,6 % педагогов. Средние показатели отмечаются у 55,8 % по шкале ГМС и 54,7 % по шкале ГЗС. Низкие показатели определились у 34,8 % педагогов по шкале ГМС и 34,7 % по шкале ГЗС. Анализ данных по результатам представлен в таблице №2 .

Таблица №2

Уровни	Готовность к	Способность к	По критерию

	проф.саморазвитию %	саморазвитию %	%
Низкий	34,7	1С 1	35
Средний	55,3	54,7	55
Высокий	10	10	10
Итого	100	100	100

По результатам теста «Оценка способности к саморазвитию» получились следующие результаты. Суммарный балл по критериям «очень низкий», «низкий» и «ниже среднего» показали 35,3 % педагогов.

Они не готовы осуществлять собственное профессионально развитие, не испытывают стремление к этому. По критериям «чуть ниже среднего», «средний», «чуть выше среднего» показали 54, 7 % педагогов. Их отличает слабое стремление к саморазвитию, руководство к таковому лишь внешними мотивами. По критериям «выше среднего», «высокий», «очень высокий» определился у 10 % педагогов, которые испытывают высокую потребность и желание самосовершенствоваться в профессиональной деятельности.

Таким образом, диагностика по критерию готовности к саморазвитию позволила определить уровни: пассивный - 35 % педагогов. У них отсутствует мотивация на овладение профессионально-педагогической деятельностью. Такие педагоги не проявляют стремления к самообразованию. Желание саморазвиваться и реализовать себя в профессии выражены слабо; активно-поисковый - 55 % педагогов. Они проявляют стремление к проектированию собственного профессионального продвижения, осознанно стремятся к реализации себя в профессии, самообразованию; активно-деятельностный уровень определен у 10 % педагогов. Им свойственны потребность и готовность к самообразованию, саморазвитию, связанные с постоянным поиском знаний, новой информации для продуктивного решения профессиональных задач, с умением



регулировать, организовывать свою педагогическую деятельность с учетом изменений в профессии и обществе.

Обобщенные результаты констатирующего эксперимента представлены в сводной таблице №3

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что активно-деятельностный уровень психолого-педагогической компетентности выявлен у 9,1 % педагогов. Они проявляют готовность к переменам, к решению профессиональных проблем в меняющихся условиях образовательной среды, активно действуют в ситуации затруднения,

обосновывают и аргументируют свой выбор. Эти педагоги инициативны, самостоятельны в решении профессионально-педагогических задач, осознают необходимость проектирования собственного профессионального продвижения, активно стремятся к самообразованию. Открыты к принятию новых идей и их творческому применению в собственной профессиональной деятельности.

Таблица №3

Данные распределения педагогов по уровням психолого-педагогической компетентности (констатирующий этап)

Уровни	Успешность адаптации %	Активность личности %	Креативность личности %	Готовность к саморазвитию %	Уровень ППК %
Пассивный	47,7	28,9	41,1	35	38,2
Активно-поисковый	43,5	59	53	55	52,7
Активно-деятельностный	8,8	12,1	5,9	10	9,1
Итого	100	100	100	100	100

Активно-поисковый уровень отмечен у 52,7 % педагогов. Проявление у них вышеназванных качеств сильно зависит от складывающихся обстоятельств и недостаточно выражено. Пассивный уровень выделен у

38,2% педагогов и характеризуется лишь эпизодическими проявлениями составляющих психолого-педагогической компетентности.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные были проанализированы при помощи методов математической статистики по следующим направлениям:

1. Изучение тенденций при переходе от одного критерия психолого-педагогической компетентности к другому.

2. Изучение тенденций в уровне психолого-педагогической компетентности при осуществлении педагогической деятельности.

3. Распределение исследуемой выборки на экспериментальную и контрольную группы по принципу гомогенности по возрасту и изучаемого признака.

Изучение тенденций при переходе от одного критерия ППК к другому позволит нам проанализировать выборку на предмет распределения данного признака.

Для исследования мы выбрали L- критерий тенденций Пейджа, который предназначен для сопоставления показателей, измеренных в трех и более условиях. При сопоставлении, которых при переходе от одного критерия психолого-педагогической компетентности к тому были получены следующие результаты:

$$L_{3Mn} = 69 < L_{Kp} = 84 \text{ при } p < 0,05.$$

Так как эмпирическое значение получилось меньше критического, для данного критерия это свидетельствует об отсутствии статистически значимых тенденций при переходе от одного критерия психолого-педагогической компетентности к другому.

Данный компонент, с нашей точки зрения, доказывает корректность выделения критериев психолого-педагогической компетентности, подбор методик их изучения. Отсутствие статистически значимой разницы между результатами данных критериев показывает, что уровень развития психолого-педагогической компетентности определяется уровнями развития входящих в него критериев.

Проверка тенденций в уровне психолого-педагогической компетентности при переходе педагогов обновленной педагогической деятельности является, с нашей точки зрения, важным элементом констатирующего этапа эксперимента. Если не будет доказана тенденция к повышению уровня психолого-педагогической компетентности при реализации деятельности, то значит исследуемый компонент не получает значимого естественного развития в процессе педагогической деятельности, что и позволит перейти к формирующей стадии эксперимента.

Таким образом, статистически подтверждается, что уровень психолого-педагогической компетентности не повышается в процессе стандартной педагогической. Это создает положительную платформу для организации формирующего эксперимента.

В целом, результаты констатирующего среза подтверждают необходимость целенаправленной работы по формированию психолого-педагогической компетентности педагогов.

Для корректности организации формирующего эксперимента, мы разбили выборку педагогов на экспериментальную и контрольную группы. Основными требованиями при разделении выступили: гомогенность по возрасту - то есть, в каждую группу должны входить пропорционально педагоги разных групп; гомогенность по исследуемому признаку - то есть, в каждую группу должны входить пропорционально студенты с определенным уровнем психолого-педагогической компетентности.

Изучение гомогенности по уровню развития психолого-педагогической компетентности мы проводили по группам с использованием U-критерия Манна-Уитни. В ходе исследования были получены следующие результаты:

2.2 - 12 педагогов(эксп. группа), 12 педагогов контрольная группа.

$$и_{эмп} = 242 > и_{кр} = 226 \text{ при } p < 0,05$$

2.2 - 12 педагогов (эксп. группа), 12 педагогов контрольная группа.

$$и_{эмп.} = 574 > и_{ср.} = 402 \text{ при } p < 0,05$$

2.2 - 12 педагогов (эксп. группа), 12 педагогов контрольная группа.

$$и_{,мп} = 325,5 > и_{кр} = 278 \text{ при } p < 0,05$$

Во всех случаях эмпирические значения получились больше критических, то для U-критерия Манна-Уитни это свидетельствует об отсутствии статистически значимых различиях между исследуемыми выборками.

Таким образом, мы разделили исследуемую выборку на экспериментальную и контрольную группы, уравнив их по возрасту и уровню развития изучаемого критерия. В формирующий этап эксперимента были включены только педагоги экспериментальной группы.

## 2.2 Этапы организации формирования психолого-педагогической компетентности педагога

Целью данного параграфа являлось раскрытие содержания и организации формирующего эксперимента в процессе обучения будущих педагогов. Формирующий эксперимент был разработан нами с учетом выделенных педагогических условий, которые реализовывались частично

или в комплексе, а также логики этапов формирования психолого-педагогической компетентности. В эксперименте участвовали педагоги ГАПОУ ТО "Ишимский многопрофильный техникум"

Диагностический этап формирования психолого-педагогической компетентности педагогов был связан с выявлением уровня сформированности ее компонентов. С помощью педагогической диагностики оценивалась правильность выбора учебных целей или учебно-организационных мер на базе определения условий, в которых протекает учебный процесс. Методики исследования исходного уровня сформированности психолого-педагогической компетентности педагогов подобраны в соответствии с ее структурой. Для этого мы использовали различные диагностики, анкетирование, тестирование. Результаты диагностирования показали необходимость проведения целенаправленной работы по формированию психолого- педагогической компетентности педагогов.

Целью второго, экстенсивного этапа, являлась подготовка педагогов к изменению своей деятельности, накопление теоретического материала. Реализация данного этапа осуществлялась с учетом мотивационных условий, создающих потребности и мотивацию педагогов на формирование готовности работать над собой. Данные условия создавали побудительную, направляющую и регулирующую базу поступательного перехода процесса овладения педагогами качеств мобильного специалиста из режима управления в режим самоуправления.

Решение задач данного этапа проходило через «погружение» педагогов в профессиональную среду, используя при этом следующие средства: педагогическое проектирование, тренинг, педагогические ситуации, деловые игры. Выбор средств экстенсивного этапа определялся согласно основополагающим подходам нашего исследования. Так, опора на компетентностный подход предполагала формирование определенных компетенций мобильного специалиста. Согласно подходу, названные средства создавали в своей совокупности образовательную среду, насыщенную значимыми для личности событиями.

Данная работа проводилась с педагогами образовательного учреждения в рамках психолого-педагогического практикума. На этом этапе выявлялись теоретические знания педагогов по определенным психолого-педагогическим проблемам, и предоставлялась возможность для показания знаний на практике, овладения необходимыми профессиональными действиями, умениями решать на основе обоснованного выбора традиционные, проектировочные, конструктивные, организаторские задачи и нетрадиционные, часто встречающиеся в профессиональной деятельности ситуации, показать процесс творческого поиска оптимальных решений. Решение данной проблемы виделось нами в максимальной направленности процесса обучения на решение конкретных психолого-практических задач в условиях их учебного моделирования. На таких занятиях педагоги обсуждали разработки своих проектов, вносили необходимые коррективы, обсуждения по поводу выбора вариантов решения педагогических ситуаций и т.п.

Успешность прохождения программы обеспечивалась реализацией ряда принципов, играющих важную роль в развитии психолого-педагогической компетентности педагогов. Так, принцип мобилизации связан с созданием условий для напряжения и преодоления затруднений в решении определенных учебно-познавательных задач. Его реализация обеспечивалась различными приемами: уровня сложности, проблемности, последовательности этапов выполнения учебно-творческих заданий.

Принцип сопряженности упражнений предполагал использование упражнений, направленных на развитие педагогической техники и задач на творческое использование психолого-педагогических знаний и умений, что способствовало формированию элементов профессионального творчества.

Принцип аспектного подхода способствовал учету особенностей педагогических специальностей, получаемых студентами: воспитатель, организатор-методист, узкий специалист.

Принцип вариативности обеспечивал анализ различных подходов к изучаемой проблеме, возможность выбора студентами одного из них в соответствии с личностными предпочтениями и выработки собственного

варианта решения на основе известных подходов или собственного творческого поиска.

Реализация принципа интерактивности связана с разработкой системы заданий, направленных на стимулирование активности каждого педагога и овладение разными элементами педагогической деятельности, с вовлечением педагогов в активное взаимодействие с коллективом для решения разнообразных учебно-познавательных задач. Рассмотрим реализацию выбранных педагогических средств более подробно.

Педагогические ситуации, становясь знаковым образовательным событием, стимулировали проявление гибкости, активности педагога, его готовность к саморазвитию, самообразованию, творческому поиску при нахождении оптимального выхода из ситуации. Разрешение проблемной ситуации предполагало преодоление как возникшей перед педагогом проблемы, так и возникшего у него при поиске путей ее решения противоречия между имеющимися знаниями, умениями, навыками, способами деятельности и теми, которые необходимо приобрести для достижения результата.

Потребность в саморазвитии проявляется в том случае, когда имеющийся у педагога опыт (уровень сформированных знаний, умений, навыков, способов деятельности) не позволяет ему результативно решать возникшие проблемы. В этом случае необходимо осознание и переосмысление имеющегося у него опыта.. Анализ причинно- следственных связей стимулировал развитие у педагогов готовности к самоизменению, работе над собой, личностной оценке собственного опыта.

Предлагаемые ситуации, предполагали наличие решения с набором вариантов альтернатив. Работа с ситуациями проходила по определенному алгоритму. Сначала педагоги анализировал предложенную ситуацию, выделял показатели развития, которые можно оценить положительно или отрицательно и которые оцениваются неоднозначно, при этом отвечал на следующие вопросы: кто является участником события и диалога? каков характер конфликта? каковы мотивы действий участников ситуации? Затем выдвигал предположения о причинах выделенных явлений, делал прогноз

развития. На основе анализа ситуации появлялась возможность сформулировать педагогические задачи (их могло быть несколько), расположить их по степени значимости, выделить наиболее важные и приступить к их решению, вспомнить аналогичные ситуации, изучить необходимую психолого-педагогическую литературу. После этого его мнение обсуждалось аудиторией, оценивалась основательность суждений и прогноза. Во время таких обсуждений можно было услышать высказывания: «Так не бывает...», «Чаще всего...», «Обычно в таких случаях...» и т. п. Эти высказывания свидетельствуют о привлечении к решению проблемы всего имеющегося у педагогов опыта и о попытках его обобщения.

Обращение к проблемным ситуациям и поиску их самостоятельного индивидуального или группового решения создавало интеллектуально-волевое, эмоциональное напряжение, способствовало обретению субъектного опыта, перестройки профессиональных позиций, собственного характера, активизировало процесс формирования качеств психолого-педагогической компетентности педагога: быстроту, гибкость, самостоятельность, творчество и т. п.

По нашему мнению, обращение к педагогическим ситуациям и поиску их решения превращало время учебной деятельности в саморазвития, перестройки профессиональных позиций, способствовало формированию следующих компетенций у педагогов: умения планировать содержание и методы взаимодействия участников образовательного процесса на всех этапах его организации; находить верное решение на основе множества условий, принимать оптимальные, нестандартные решения; эффективно применять свои знания, умения, навыки.

Для решения задач второго этапа, нами был использован способ самопрограммирования. В основу данного способа положено акмеологическое проектирование собственного профессионального пути. Профессиональное самопрограммирование предполагает становление профессионально-педагогической позиции педагога.

В общем исследовании способствовало активизации имеющегося жизненного опыта педагогов, проживанию информации (ее активному



приобретению, оценочной фильтрации, «пропусканию» через эмоции, чувства), то есть переводу информации в жизненный потенциал, востребованный личностью и помогающий жить в расчете на перспективу. Оно предоставляло педагогам возможность включения в комплексное исследовательское осмысление реально существующей профессионально-педагогической ситуации и ее перспективное прогнозирование.

В результате «погружения» в данное исследование педагоги получали возможность приходить к собственным выводам, которые озвучивались в ходе обсуждения: «личностное пространство шире профессионального, лежит в его основе»; «жизнь личности пронизана определенными способами конструирования, которые для достижения эффективности должны быть мобильными»; «то, как человек строит сценарий своей профессиональной жизни, зависит от самой личности и ее мотивации на достижение успеха»; «человек принимает то или иное решение именно на основе своих субъективных отношений к разным сторонам окружающей действительности»; «ценностные ориентации, личностные смыслы, самооценка определяют направленность действий, их гармоничное сочетание для достижения поставленных целей в профессионально-педагогическом продвижении»; «педагог в праве создать собственную профессиональную среду, благоприятную для развития и самореализации, вкладывая усилия и принимая ответственные решения за свои мысли, чувства, поступки, сознательно осуществляя выбор в сложных профессиональных и жизненных ситуациях, и только в этом случае он становится субъектом саморазвития».

Проведение данной процедуры позволяло поразмышлять над тем, какие этапы жизни имеют периоды подъема и спада, что для человека представляет особую ценность и личностную значимость, что можно сделать для улучшения своей жизни, что ожидает человека в будущем. Включение подобных размышлений в течение профессиональной жизни позволяло по-новому увидеть ее, стать более открытыми, стремиться к собственным профессиональным достижениям.

Судя по высказываниям педагогов, можно сказать, что у них произошло осознание того, что педагогическая сфера деятельности дает

возможность реализовать свои способности, идеи, предполагает профессиональный и карьерный рост. Они подошли к самостоятельному признанию профессиональной деятельности как одной из сфер самореализации личности, где человек имеет возможность раскрыть, проявить и развить способности, личностные качества, определить свой уникальный и неповторимый путь профессионального продвижения. Мы считаем, что большинство педагогов начали ощущать переход к новому видению психолого-педагогических проблем, явлений, знаний на индивидуальном, глубоко переживаемом уровне. Этот переход отражает особое психологическое состояние педагога как субъекта собственной жизни, либо уже совершившего разрыв со своими предыдущими знаниями и представлениями, с собой прежним, с обстоятельствами, в которых находится, либо осмысливающего необходимость этого разрыва. В любом случае это свидетельствует о вступлении педагога в процесс саморазвития на основе критического самоотношения и самопознания, то есть в процесс мобильного вхождения в общество и определения для себя возможностей развивать и корректировать свою психолого-педагогическую деятельность. Таким образом, педагоги подошли к осознанию личностных смыслов собственного профессионального совершенствования и важности психолого-педагогической компетентности в ее достижении.

Таким образом, складывается целостная картина психолого-педагогической компетентности, которая может лечь в основу решения многих практических вопросов. Исходя из этого, под психолого-педагогической компетентностью понимается максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств педагога, позволяющую достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания учащихся.

Подводя предварительные итоги проведенного нами формирующего эксперимента, можно утверждать следующее: утверждения, которые использовали участники эксперимента, позволяют сделать вывод о наличии

положительной динамики. Считаем целесообразным привести некоторые из них:

«Увидел свои слабые стороны, недостатки в подготовке»; «Понял многое, что раньше знал в теории»; «Получила представления о недостающих для успешной работы знаниях»; «Обнаружила свои «белые пятна» в знаниях»; «Увидела необходимость и перспективу продвижения в профессиональной сфере» и др.

Результаты эксперимента позволяют нам утвердиться в том, что выделенные педагогические условия формирования психолого-педагогической компетентности педагогов, необходимо реализовывать поэтапно.

На первом, диагностическом этапе, выявляется уровень сформированности компонентов психолого-педагогической компетентности, с помощью педагогической диагностики оценивается правильность выбора способов и средств на базе определения условий, в которых протекает учебный процесс.

На экстенсивном этапе педагоги, «погружаясь» в моделируемую психолого-педагогическую среду, готовятся к изменению себя, своей деятельности, в результате чего обращаются к анализу своих собственных ресурсов, позволяющих двигаться навстречу событиям, требованиям; накапливают теоретический материал.

Инновационный этап направляет деятельность педагогов на проектирование и реализацию индивидуальных педагогических объектов (проектов социально-педагогического плана, педагогических технологий).

Проведенное исследование показало, что формирование психолого-педагогической компетентности может и должно осуществляться с помощью адекватного, рационального отбора и наполнения педагогических средств, в качестве которых выступают педагогическое проектирование, построение плана «Совершенствования психолого-педагогической компетентности», педагогические ситуации, тренинг, деловая игра

### 2.3 Анализ результативности результатов педагогических условий формирования психолого-педагогической компетентности педагогов

В данном параграфе мы провели оценку и анализ результатов формирующего эксперимента.

В конце первого этапа эксперимента мы поделили педагогов на две группы: контрольную и экспериментальную. В процентном соотношении педагоги экспериментальной группы имели практически такие же показатели

сформированности психолого-педагогической компетентности, как и остальные участники исследования. В формирующий этап эксперимента были включены только педагоги экспериментальной группы (содержание работы с педагогами данной группы описано в параграфе 2.2.).

Первый итог подводился на констатирующем этапе, второй - после формирующего эксперимента. Результаты, полученные в контрольной и экспериментальной группах, обрабатывались с помощью математической статистики и подвергались сравнительному анализу.

На начало исследования высокий (активно-деятельностный) уровень психолого-педагогической компетентности выявлен у 9,1 % педагогов. Они проявляют готовность к переменам, умеют решать профессиональные проблемы в изменяющихся профессионально-педагогических условиях. Активно действуют в ситуации затруднения, обосновывая и аргументируя свой выбор. Эти педагоги инициативны, осознанно проектируют собственное профессиональное продвижение, активно стремятся к самообразованию. Педагоги, находящиеся на этом уровне, проявляют творчество при решении педагогических задач, применении новых идей в собственной профессиональной деятельности. Средний (активно-поисковый) уровень психолого-педагогической компетентности был определен у 52,7 % педагогов. Эти педагоги понимают необходимость решения профессиональных проблем в изменяющихся условиях и необходимость быть готовыми к переменам. В ситуациях затруднения чаще действуют интуитивно и стереотипно, по шаблону, но активно анализируют создавшуюся ситуацию или предложения коллег. Проявляют стремление к осознанию и проектированию собственного профессионального продвижения, самообразования, хотя зачастую в этой деятельности руководствуются внешними мотивами. С осторожностью принимают новые идеи, но не проявляют собственного отношения к ним и не стремятся творчески их освоить, применить в своей профессионально-педагогической деятельности. Низкий (пассивный) уровень психолого-педагогической компетентности выявлен у 38,2 % педагогов. Эти педагоги не проявляют готовности к переменам, к решению профессиональных проблем в

изменяющихся условиях. В ситуации затруднения действуют интуитивно, стереотипно, шаблонно, у них слабо выражена готовность к овладению педагогической деятельностью, основными ее формами и видами. Они не осознают и не проектируют собственное профессиональное движение, соответственно, у них отсутствует мотивация на реализацию себя, в профессионально-педагогической деятельности. Стремление к самообразованию выражено слабо. Педагоги данного уровня не принимают новых идей, не могут творчески их освоить и применить в своей работе.

После формирующего эксперимента, был проведен контрольный срез, цель которого заключается в проверке эффективности проделанной работы в рамках формирующего эксперимента. Для корректности сравнения этапов исследования использовались те же методики, что и на констатирующем этапе.

Уровень сформированности психолого-педагогической компетентности у педагогов стал следующий: высокий определен у 32,3 % , средний у 56 % , низкий у 11,7 % . Таким образом, мы наблюдаем увеличение количественного показателя по сравнению с началом эксперимента. Так, количество педагогов с высоким уровнем психолого-педагогической компетентности возросло на 23,1 % , а с низким уровнем уменьшилось на 26,4 % .

Результаты, полученные на заключительном этапе, могут рассматриваться как итог всей опытно-экспериментальной работы. Сравнительная характеристика экспериментальной и контрольной группы по уровням сформированности психолого-педагогической компетентности у педагогов на начало и конец эксперимента.

Данные диагностических методик, тестов, наблюдения, опрос преподавателей показали, что педагоги экспериментальной группы более мотивированы на освоение разносторонних видов профессионально-педагогической деятельности, на выбор способов и содержания деятельности. Их отличают такие качества, как гибкость, решительность, настойчивость, самообладание, самостоятельность, инициативность. Они

более открыты новому (новым идеям, новым взглядам, новому опыту), способны к целеполаганию, планированию педагогических действий, проектированию собственного профессионального развития и достижения высоких результатов в профессионально-педагогической деятельности, способны находить оптимальные выходы из ситуации затруднения, аргументировать вариант выбора решения, активно самопроявляются в естественных и специально смоделированных условиях. Их отличает наличие умения оценивать сложившуюся ситуацию и свои возможности, критически осмысливать собственные действия при решении ситуаций, способность к самоанализу, самооценке себя как личности и как профессионала. Педагоги данной группы проявляют стремление к саморазвитию, самоконструированию и переосмысливанию своих потенциальных возможностей, перспектив профессионального роста.

Педагоги контрольной группы часто имеют невысокую мотивацию на освоение разносторонних видов профессионально-педагогической деятельности. Такие качества, как гибкость, решительность, настойчивость, самообладание, самостоятельность, инициативность проявляются не во всех видах профессионально-педагогической деятельности. Педагоги данной группы испытывают определенные трудности в принятии нового, целеполагание и планирование педагогических действий чаще происходит шаблонно. У них отсутствует стремление к проектированию собственного профессионального развития и достижению высоких результатов в профессионально-педагогической деятельности. Решение ситуаций такими педагогами зачастую осуществляется стандартизировано, отсутствует аргументированность выбора решения. Их отличает пассивность самопроявления в естественных и специально смоделированных условиях, зачастую студенты данной группы не могут адекватно оценить собственные действия при решении ситуаций, у них отсутствует стремление к саморазвитию, самоконструированию и перспективам профессионального роста.

Сопоставляя результаты, полученные в экспериментальной и контрольной группах, можно отметить следующие изменения в уровнях

сформированности психолого-педагогической компетентности у педагогов. Так, в экспериментальной группе на 26,4 % уменьшилось количество педагогов, обладающих пассивным уровнем сформированности психолого-педагогической компетентности, в то время, как в контрольной группе только на 2,1 %; на момент окончания эксперимента активно-поисковый уровень сформированности психолого-педагогической компетентности отмечен у 32,3 % педагогов экспериментальной группы и 11 % контрольной. В экспериментальной группе на 23,1 % увеличилось количество педагогов, достигших активно-деятельностного уровня сформированности психолого-педагогической компетентности, в то время как в контрольной группе - лишь на 1,8%.

Анализ полученных в ходе исследования данных был основан на применении методов статистического анализа, что дает возможность сделать заключение о статистических закономерностях.

Направления для статистического анализа были определены следующие:

1. Сравнение данных по экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента.
2. Сравнение данных по контрольной группе до и после формирующего эксперимента.
3. Сравнение данных экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента.

Полученные данные позволят сделать обоснованное заключение об успешности проведенного формирующего эксперимента.

Для выявления статистической достоверности проведенного исследования, мы использовали  $\chi^2$  (хи-квадрат) критерий Пирсона. Выбор данного критерия объясняется тем, что он позволяет нам не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает предварительного вычисления параметров распределения, поэтому его применение к выделенным нами показателям, каковыми являются уровни психолого-педагогической компетентности педагогов,



позволяет с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования.

Как было определено выше, во-первых, проанализируем данные по экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента.

$$X^2_{\text{м,с}} = 76,3 > X^2_{\text{эмп}} = 9,21 \text{ при } p < 0,01$$

Учитывая, что эмпирическое значение получилось больше критического для уровня значимости  $p < 0,01$ , можно утверждать, что в экспериментальной группе произошли статистически значимые изменения в уровне психолого-педагогической компетентности.

Следующим моментом для анализа является проверка изменений в уровне психолого-педагогической компетентности у педагогов контрольной группы, которые не принимали участия в формирующем эксперименте.

$$X^2_{\text{мп}} = 0,42 < X^2_{\text{эмп}} = 5,991 \text{ при } p < 0,05$$

Факт того, что эмпирическое значение % критерия меньше критического для уровня значимости  $p < 0,05$  свидетельствует, что в контрольной группе статистически значимых изменений в уровне психолого-педагогической компетентности не выявлено. Это опосредованно подтверждает анализ данных, полученных в ходе констатирующего среза. В частности, тогда было доказано, что уровень психолого-педагогической компетентности не получает значимого развития в процессе деятельности.

В рамках подведения итогов формирующего эксперимента сравним данные экспериментальной и контрольной групп после формирующего эксперимента.

$$X^2_{\text{эмп}} = 57,77 > X^2_{\text{эмп}} = 9,21 \text{ при } p < 0,01$$

Полученное эмпирическое значение больше критического, что свидетельствует о выявленных статистически значимых различиях между экспериментальной и контрольной группами по уровню психолого-педагогической компетентности.

То есть, происшедшие изменения не вызваны случайными причинами, а являются следствием обеспечения процесса формирования психолого-педагогической компетентности комплексом педагогических условий в соответствии с разработанной и реализованной в ходе опытно-

экспериментальной работы моделью. Это означает, что выявленные и теоретически обоснованные нами педагогические условия формирования психолого-педагогической компетентности у педагогов являются необходимыми и достаточными.

Таким образом, на основании вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что организованные в ходе формирующего эксперимента педагогические условия благоприятно влияют на формирование психолого-педагогической компетентности педагогов.

Выводы по второй главе

После проведенной опытно-экспериментальной работы мы сделали следующие выводы:

1. Для осуществления констатирующего этапа эксперимента были выделены критерии оценки психолого-педагогической компетентности педагогов и их показатели: критерий «успешность адаптации» (готовность к переменам, способность к принятию и преобразованию сложных ситуаций, успешное овладение педагогической деятельностью; профессиональная гибкость); критерий «активность личности» (готовность к профессионально-педагогической деятельности, готовность вносить изменения в деятельность; способность достигать поставленной цели); критерий «креативность личности» (использование оригинальных приемов, средств, методов в своей деятельности, умение видеть перспективу, быстро и свободно переключать мысли); критерий «готовность к саморазвитию» (мотивация на самореализацию в профессионально-педагогической деятельности, готовность к самообразованию, ...саморазвитию, самосовершенствованию, открытость новому).

2. В соответствии с выделенными критериями и показателями определены и охарактеризованы уровни сформированности психолого-педагогической компетентности педагогов: пассивный, активно-поисковый, активно-деятельностный.

3. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили актуальность проводимого исследования, то есть важности и необходимости формирования психолого-педагогической компетентности педагогов в период педагогической деятельности.

4. На формирующем этапе была проверена эффективность разработанной модели формирования психолого-педагогической компетентности педагога через реализацию выделенных способов, средств и педагогических условий.

5. Результаты формирующего эксперимента показали, что при специальной организации, процесс формирования психолого-педагогической компетентности педагогов осуществляется постепенно, поэтапно, в различных формах деятельности педагогов.

6. Практическое введение уровней формирования психолого-педагогической компетентности педагогов позволило нам реализовать условия, которые, на наш взгляд, в большей степени способствовали становлению данного процесса.

7. Для реализации условий нами были использованы возможности «погружения» педагогов в моделируемую и реальную профессиональную среду, используя при этом выделенные средства (педагогическое проектирование, построение плана «психолого-педагогического развития», деловые игры, тренинг, педагогические ситуации). Нами были внесены изменения в содержание педагогической практики с позиции формирования психолого-педагогической компетентности педагогов педагогов.

8. Формирование психолого-педагогической компетентности педагогов осуществлялось через реализацию компетентностного и акмеологического подходов.

9. Мы подтвердили гипотезу исследования, экспериментально доказав, что процесс формирования психолого-педагогической компетентности педагогов может быть более эффективным, если:

- психолого-педагогической компетентности педагогов рассматривается как характеристика личности, проявляющаяся в готовности к саморазвитию, самоконструированию и адаптации к изменяющимся условиям профессионально-педагогической среды в процессе профессиональной деятельности;

- выявлены содержание и структурные компоненты: активность личности (работа над преобразованием себя и окружающей действительности); адаптивность личности (способность приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности); креативность личности (творческое отношение к собственной профессионально-педагогической деятельности);

- выявлены и реализованы педагогические условия, обеспечивающие формирование психолого-педагогической компетентности педагогов.

## Заключение

Обращаясь к проблеме формирования психолого-педагогической компетентности педагогов, связано с требованиями современного общества к педагогу как компетентному специалисту, способному проявлять активность в профессиональной деятельности, гибко адаптироваться к изменениям профессионально- педагогической среды, творчески подходить к решению возникающих ситуаций, быть субъектом собственного профессионального пути.

Проведенное нами исследование подтвердило поставленную гипотезу и позволило сделать следующие выводы.

На основе изучения и анализа социологической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, мы рассмотрели психолого-педагогическую компетентность

как педагогическую категорию, а также основные ее составляющие, такие как компетентность, профессиональная компетентность, педагогическая компетентность. В результате нами было уточнено понятие «психолого-педагогическая компетентность», которое рассматривается в контексте нашего исследования как характеристика личности, проявляющаяся в готовности к саморазвитию, самоконструированию и адаптации к изменяющимся условиям профессионально-педагогической среды в процессе профессиональной деятельности.

Так же была выявлена сущность психолого-педагогической компетентности, заключающаяся в готовности личности саморазвиваться, осуществляя при этом самообразование и преобразование себя, построение конструкта своего профессионального «Я», готовности в процессе профессиональной деятельности успешно приспосабливаться к меняющимся условиям профессионально-педагогической среды.

На основе выделения сущности изучаемой категории нами была определена структура психолого-педагогической компетентности. Ее компонентами являются: активность личности; адаптивность личности; креативность личности.

Разрабатывая условия формирования психолого-педагогической компетентности, мы исходили из основных положений теоретических подходов к изучению психолого-педагогической компетентности, которыми являются: системный, позволяющий рассмотреть психолого-педагогическую компетентность как систему, состоящую из совокупности составляющих ее компонентов; компетентностный, определяющий психолого-педагогическую компетентность специалиста через совокупность определенных компетенций, формирующихся, актуализирующихся и активизирующихся в деятельности, помогающий раскрыть желаемый результат образования через совокупность различного вида компетентностей; событийный, рассматривающий психолого-педагогическую компетентность специалиста относительно значимости происходящих в его жизни событий, включенных в актуальную и эмоционально открытую совместную деятельность; акмеологический, который позволяет рассмотреть данный процесс как

выстраивание траектории своего профессионального восхождения, достижение своего акме через выстраивание образа своего профессионального «Я».

Чтобы более полно и точно проследить процесс формирования психолого-педагогической компетентности педагогов, нами были выделены уровни, критерии и показатели сформированности психолого-педагогической компетентности, в основу которых положены структурные компоненты.

Формирование психолого-педагогической компетентности представляет собой планомерное движение, включающее ряд взаимосвязанных этапов: диагностический, предполагающий осуществление диагностики педагогов с целью проверки уровня сформированности психолого-педагогической компетентности; экстенсивный, предполагающий подготовку педагогов к изменениям себя, своей деятельности в результате которых педагог обращается к анализу своих собственных ресурсов, позволяющих ему двигаться навстречу событиям, требованиям; накопление теоретического материала.

Тем не менее, мы можем сказать, что не все проблемы формирования психолого-педагогической компетентности были нами решены. Накопленный теоретический и фактический материал требует развития и уточнения. Перспективами дальнейшего изучения данной проблемы могут являться:

- выявление иных резервов образовательной среды образовательного учреждения для развития психолого-педагогической компетентности педагога;
- изучение взаимосвязи данной личностной характеристики с другими профессионально-личностными характеристиками.

## Список литературы

1. Абдулина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: Просвещение, 1990. - 141с.
2. Андреев А. Знания или компетенции?// Высшее образование в России.-2005.-№2.-С.3-11
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. - 299с.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Фонд «за экономическую грамотность», 1995,- 296 с.
5. Алферов Ю.С., Осовский Е.Г. К вопросу о профессиограмме советского учителя. //Советская педагогика. -1971.-№2. -С.83-90.
6. Алферов А.Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя. //Вопросы психологии. 1988. -№4. - С.24-26.
7. Аминов Н.А., Гусева Е.П., Левочкина И.А. Индивидуальные различия в общительности, связанной с педагогическими способностями школьников //Способности и склонности /Под ред. Э.А. Голубевой. М.: Педагогика, 1989. -С. 128 -137.



8. Аминов Н.А. Экспресс-диагностика профессиональной пригодности школьников при отборе в педагогические классы и абитуриентов педагогических училищ, пединститутов. Рига, 1990. -136 с.
9. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания /Департамент образования Свердловской области. Екатеринбург, 1993. -20с.
10. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетская книга, 1990. - 559 с.
11. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманистической педагогике. М.: Изд. Дом Ш. Амонашвили, 1995. - 496 с.
12. Анализ проблемы создания квалификационной характеристики выпускника педагогических учебных заведений /Составитель Н.В. Мацуй. - Екатеринбург, 57с.
13. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.-380с.
14. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности //Проблемы способностей /Отв. ред. В.Н. Мясищев. М.: Изд-во АПН СССР, 1962. - С.25-32.
15. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки //Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1980. - Т.2 .- С. 129-132.
16. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 340с.
17. Андрюхина Л.М. Педагогическая культура и стиль преподавания //Культура и мировоззрение учителя. Свердловск: Изд-во Обл. ИУУ, 1992, - С. 5-16.

18. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М.: Экономика, 1991. -415с.
19. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы.- М.: Наука, 1978. 400с.
20. Анцыферов Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования. //Психологический журнал. 1980. Т.1.№2. - с.56.
21. Анцыферов Л.И. Личность в трудных жизненных условиях. //Психологический журнал. -1994. №1. -6.
22. Артемьева Т.И. Методологические аспекты проблемы способностей. -М.: Наука, 1977. 184с.
23. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Психопедагог. Психоисторик. М.; Воронеж: Ин-т практической психологии; МОДЭК, 1996. - 786 с.
24. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. -367с.
25. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Наука, 1978. -С.7.
26. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
27. Бабанский Ю.К. Педагогический эксперимент //Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; Под ред. В.И. Журавлева. М.: Просвещение, 1988. - 239с.
28. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. -254с.

29. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. М.: Педагогика, 1982. - 192с.
30. Базилевская Л.С. Формирование социально-перцептивных умений студентов педагогических вузов. Дисс. канд. психол. наук. Гродно, 1984. - 220с.
31. Белкин А.С. Ситуация успеха. Книга для учителя. Екатеринбург, 1997.- 185с.
32. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций. 4.1. М.; Воронеж: Ин-т практической психологии; МОДЭК, 1996. -318с.
33. Беляева Л.А. Проблема понимания в педагогической деятельности: Учеб. пособие к спецкурсу. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995. - 74 с.
34. Беляева Л.А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности: Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1993. - 125 с.
35. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. М.: Правда, 1989. - 607с.
36. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. - 420с.
37. Борулава М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования. //Педагогика. -1996. -№1. -С.9-11.
38. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронеж, гос. ун-та, 1977. -304с.
39. Беспалько В.П. О возможностях системного подхода к педагогике //Советская педагогика, 1990. - №7. - С. 59-61.

40. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. - 192с.
41. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования //Педагогика. 1994. - №5. С.3-10.
42. Бим-Бад Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком //Педагогика. 1996 - № 5. С.3-9.
43. Блауберг И.В., Юдин В.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. -256с.
44. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.-696с.
45. Богуславский М.В. Синергетика и педагогика //Магистр. 1995. - №2 С. 89-95.
46. Большой энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1991.- 863с.
47. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Ростов н/Д: РГПУ, 1993. - 31с.
48. Брызгалов М.В., Свинина Н.Г. Квалификационная характеристика учителя начальных классов //Материалы комплекса «Педучилище ВУЗ» /Департамента образования администрации Свердловской области. - Екатеринбург, 1992. - С. 7-20.
49. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов /Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; Под ред. В.И. Журавлева. М.: Просвещение, 1988. - 239с.
50. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов //Вопросы психологии, 1994. № 3. С. 122-129.

51. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие. М.: Высшая школа, 1991. -207с.

52. Вербицкий А.А. Некоторые теоретические и методологические основания необходимости разработки психологии образования как новой ветви психологической науки //Проблемы психологии образования. М.,1992. С. 5-17.

53. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. 184с.

54. Вершловский С.Г., Лесохина Л.Н. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности. Л.: НИИ ООВ, 1977. - 203с.

55. Волкова Е.Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Автореф. дисс. канд. психол. наук. М., 1992. - 20с.

56. Вульф Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. М.: ИЧП «Магистр», 1995. -112с.

57. Герbart И. Общая педагогика, выведенная из целей воспитания //Избр.пед.соч. М.: Учпедгиз, 1940. Т. 1. - С. 148-281.

58. Гегель Г.И.Ф. Наука логики. /Отв. ред. М.М. Розенталь. М.: Мысль, 1972.- В 3-х т. Т.3. - 374с.

59. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. - 448с.

60. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. - 144с.

61. Гласс Дж., Стенли Дж. Систематические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976. -475с.

62. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993. - 304с.

63. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя. //Вопросы психологии, 1975. №1. С. 102-106.

64. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей //Способности и интересы /Под ред. Н.Д. Левитова и В.А. Круткцкого. М.: Изд-во АПН РСФСР. - 1962. - С. 232-274.

65. Грабарь М.И. Исследование факторов, влияющих на результаты педагогических экспериментов //Сов. педагогика. 1987. - №2. - С. 34-40.

66. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: Курс лекций. - Калининград: Изд-во Калинингр. ун-та, 1995. 94с.

67. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. -143с.

68. Днепров С.А. Педагогическое сознание: теории и технологии формирования у будущих учителей: Монография /Урал. гос. пед. ун-т; ТОО Научно-педагогический центр «Уникум». Екатеринбург, 1998. - 298с.

69. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1989. - 189с.

70. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.- 168с.

71. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. Дисс.докт. психол.наук. - Л.: 1990. -403с.

72. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. - 160с.

73. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. М.: Знание, 1980. - 96с.
74. Закон Российской Федерации «Об образовании». М.: Изд-во «Ось-89», 1996. - 64с.
75. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск: 1993. -99с.
76. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера - педагога. Свердловск: Изд-во СИПИ, 1988. - 117с.
77. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. - 244с.
78. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – <http://quality.petrso.ru/file/74/%EA%EB%FE%F7%E5%E2%FB%E5%20%EA%EE%EC%E F%E5%F2%E5%ED%F6%E8%E8.doc>
79. Зинченко В.П. От классической к органической психологии // Вопр. психологии. 1966.- № 5,6.
80. Ильин В.В. Онтологические и гносеологические функции категории количества и качества. М.: Высшая школа, 1972. - 96с.
81. Ильин Е.П. Проблема способностей: два подхода к ее решению //Психологический журнал. 1987. Т. 8. - № 2. - С. 37-47.
82. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения //Знание, М76. Вып. 1, 1972.
83. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей. М.: Изд-во корпорация «Логос», 1994. -208с.

84. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. - М.: Политиздат, 1974. -327с.
85. Каганов А.Б. Рождение специалиста. Профессиональное становление студента. Минск: Изд-во БГУ, 1983. -111с.
86. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. -190с.
87. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. - 142с.
88. Кареев Н.И. Идеалы общего образования //Вестник высшей школы. -1992.-№ 1-3.
89. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. -223с.
90. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения - Ростов-на-Дону. Изд-во «Феникс», 19996 -512с.
91. Кнопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. -М.: Наука, 1980. -256с.
92. Кнопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения. //Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М.: 1989. -С.158-172.
93. Князева Л.Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза: Дис. канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1990. - 244с.
94. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. Псков: ПОИПКРО, 1996. -440с.



95. Корнетов Г.Б. Современная педагогика в поисках гуманистической парадигмы //Новый педагогический журнал. 1996 - № 1. С. 14-21.

96. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. М.: ИТП и МИО РАО, 1994. - 265 с.

97. Краткий педагогический словарь пропагандиста /Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова; Сост.: М.Н. Колмакова, В.С. Суворов. -2-е изд., доп. и дораб. М.: Политиздат, 1988. - 367с.

98. Кудряшова Л.Д. Каким быть руководителю. Л.: Лниздат, 1986. - 160с.

99. Кудряшова Л.Д. Психологические основы оценки хозяйственных руководителей: Автореф. дисс. д-ра психол. наук. Л., 1989. - 32с.

100. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода //Психологический журнал. 1982.- №3,4. - С. 3-13.

101. Кузьмин В.П. Категория меры в марксистской диалектике. М.: Наука, 1966. - 222с.

102. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. -Л.: 1970.-114с.

103. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование личности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.-183с.

104. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. - 32с.

105. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высшая школа, 1989. - 168с.

106. О.Е.Лебедев. Компетентностный подход в образовании. - <http://www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ.cgi?event=3&id=22>

107. Левитан К.М. Личность педагога. Саратов, изд-во Саратовского гос. ун-та, 1991, - 168с.

108. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М.: Наука, 1994. 192с.

109. Левитан К.М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период: Автореф. дисс.докт. пед.наук. Екатеринбург, 1993. - 26с.

110. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. -304с.

111. Леонтьев А.Н. О формировании способностей //Вопросы психологии. 1960. №1.-С. 7-17.

112. Личностный потенциал работника: проблемы формирования и развития. М.: Наука, 1987. - 225с.

113. Лукьянова Н.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя. Диагностика развития. М., 2004

114. Лукьянова, М.И. Развитие компетентности учителя в личностно ориентированной педагогической деятельности [Текст]: учебное пособие / М.И. Лукьянова. – Ульяновск : УИПКПРО, 2008. – 264 с)

115. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, - 308с.

116. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. - 192с.

117. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. - 304с.

118. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. - 319с.
119. Мерлин В.С. Темперамент и способности. Очерк теории темперамента. Пермь, пермское кн. изд-во, 1973. - 291с.
120. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. -М.: Педагогика, 1986. 256с.
121. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя //Сборник науч. трудов. АПН СССР, НИИ ООВ /Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. Л.: НИИ ООВ, 1980. - 81с.
122. Мир на пороге XXI столетия /Под ред. В.И. Купцова. Чебоксары, Клио: Кредо- XXI, 1993.- 279с.
123. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя. /Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1981. - 120с.
124. Митина Л.М. Психология профессионального развития. Автореф. дис... докт. психол. наук. М., 1995
125. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов. Екатеринбург, «Урал-Советы» («Весть»), 1994. - 800с.
126. Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н., Вершловский С.Г. Профессия - учитель: беседы с молодыми учителями. М.: Педагогика, 1987. - 192с.
127. Орлов А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека //Вопросы психологии. 1995. - №2. С. 5-9.
128. Педаяс М.-И. Проблемы психологии учителя. Таллин, изд-во Таллин, пед. ин-та, 1988. - 97с.

129. Петровская Л.А. Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы // Общение и оптимизация совместной деятельности. /Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М.: Изд-во МГУ, 1987. С.74-85.

130. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216с.

131. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. -255с.

132. Печчеи А. Человеческие качества. М.: Прогресс, 1985. - 312с.

133. Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972. - 312с.

134. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1976. - 256с.

135. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1987. - 144с.

136. Приоритеты современной педагогики: Мир Экология Сотрудничество: Материалы международного педагогического проекта

137. Р.Е.А.С.Е. /Международное движение «Педагоги за мир и взаимопонимание». Центр педагогики мира. Под ред. Э.С. Соколовой, сост. В.С. Митина - М.: 1993. - 160с.

138. Проблемы проектирования образования в работах аспирантов ИЛИ РАО за 1994 год. //Под ред. В.И. Слободчикова, М.А. Ушаковой //Сб: Материалы науч.-практ. конф. ИЛИ РАО. М.: Просвещение, 1995. 257с.

139. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи /Отв. ред. В.Л. Осовский. Киев: Наук, думка, 1987. - 304с.

140. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. -М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256с.
141. Психологические проблемы профессиональной деятельности /Отв. ред. М.И. Бобнева, Е.В. Шорохова.- М.: 1979. -335с.
142. Психологические проблемы педагогической направленности и педагогических способностей. Сб. науч. тр. /Под ре. В.А. Крутецкого, - М.: 1982,- 110с.
143. Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования: Межвуз. сб. научн. тр. Вып.3. В 2ч. /МО РФ РИПКО-М.: 1994. 136с.
144. Психология. Словарь. /Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494с.
145. Райгородский Д.Я. Теории личности в западно-европейской и американской психологии. Хрестоматия по психологии личности. Самара: Издательский Дом «Бахрах», 1996. - 480с.
146. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1996 - 512с.
147. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер.с англ. /Общ. ред. и предисл Е.И. Исениной. М.: Прогресс, «Универс», 1994. - 480с.
148. Роджерс К. Творчество как усиление себя //Вопросы психологии. - 1990. -№ 1.-С. 164-168.
149. Роджерс К. Эмпатия //Психология эмоций /Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: 1984. -363с.
150. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990. - 620 с.

151. Розин В.М. Обучение, образование, культура //Вестник высшей школы. 1987. №2. - С.20-26.
152. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х т. /АПН СССР -М.: Педагогика, 1989. Т.1 -485с.
153. Рутенберг Д. Психодиагностика как необходимая составная часть педагогического мастерства учителя //Вопросы психологии. 1984. - № 4. - С.149-152.
154. Садовский В.Н. Методологические проблемы исследования объектов, представляющих собой системы //Социология в СССР. М.: Мысль, 1965.
155. Свадост Э. Как возникает всеобщий язык? М.: Наука, 1968, 1968. - 287с.
156. Сенько Ю.В., Тамарин В.Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. М.: 1989. - 79с.
157. Сергиенко И.М. Ценностные ориентации личности современного учителя в педагогическом процессе // Психология учителя. М.: 1989. - С.42-43.
158. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. Монография. Волгоград: Перемена, 1994. - 152с.
159. Семенов В.Д. Социальная педагогика: История и современность. - Екатеринбург: Изд-во ИРРО, 1995. 128с.
160. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. Учебное пособие для студентов педвузов, учителей и слушателей ФПК. М.: Международная педагогическая академия, 1994. -192с.

161. Слостенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя. //Советская педагогика. 1990. №7. - С.82-88.
162. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. -160с.
163. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Периодизация общего психического развития //Вопр. психологии. 1996. - №5. С. 38-50.
164. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1982. - Т.2. - 736с.
165. Современный словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1992. - 740с.
166. Солсо Р. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996. -598с.- (Опыт мастеров психологии).
167. Спасибенко С.Г. Основные принципы построения модели социально активной личности // Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма: Сб. статей М.: 1983. - С.44-49.
168. Спирин Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - 34с.
169. Способности и интересы. /Под ред. Н.Д. Левитова и В.А. Крутецкого -М.: Изд. АПН РССР, 1962. 306с.
170. Стоуне Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер.с англ. /Научн. ред., предисл. и коммент. Н.Ф. Талызиной. -М.: Педагогика, 1984. 472с.
171. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев: Радянська школа, 1969.-247с.

172. Творческая направленность деятельности педагога: Сб. научн. тр. /НИИ общ. образования взрослых АПН СССР; Под ред. Ю.М. Кулюткина, Г.С. Сухобской. -Л.: НИИ ООВ, 1978. 102с.
173. Теплов Б.М. Способности и одаренность. М.: Педагогика. Избр. пед. труды. Т. 1. 1985.-С. 15-41.
174. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. 542с.
175. Толстой Л.Н. Избранные философские произведения. М.: Просвещение, 1992. - 525 с.
176. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 1997. - 288с.
177. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. М. - Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.-Т.2.-655с.
178. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. // Собр. соч. М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т.8. - 773с.
179. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994. - 192с.
180. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
181. Философско-психологические проблемы развития образования /Под ред. В.В. Давыдова; НИИ Общей и педагогической психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1981.- 176с.
182. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. - 368 с.
183. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997.



184. А.В.Хуторской. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов". - <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
185. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. М.: Народное образование, 1996. - 160 с.
186. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: «Логос», 1994. - 320с.
187. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности: системогенетический подход. Учебное пособие. Ярославль, ЯрГУ, 1976. -91с.
188. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 183с.
189. Шадриков В.Д. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе //Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. - С.3-46.
190. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблема /Изд-во Упал. гос. пед. ун-та. Екатеринбург, 1994. 128с.
191. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. - 354с.
192. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: Состояние и перспективы //МГПУ; Ставроп. гос. пед. ин-т. М.: Ставрополь: СГПИ. -1991.- 179с.
193. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. Ростов н/Д: РИО АО Цветная печать, 1995. -314с.

194. Шостром Э. Анти-Карнеги или человек-манипулятор. Минск: ООО «Попурри», 1996. - 398с.

195. Щедровицкий Г.П., Розин В.М., Непомнящая Н.И. Педагогика и логика. М.: «Касталь», 1993. - 415 с.

196. Щербаков А.И. Психология труда и личности учителя. Д.: Сбор. науч. трудов ЛГПУ им. А.И. Герцена, 1976. - Вып.1. - 134с.

197. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности //Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975. - С.89-106.

198. Ядов В.А. Отношение к труду: Концептуальная модель и реальные тенденции //Социологические исследования. М.: 1983. №3. С.50-62.

Приложение:

### **Диагностика психолого-педагогической компетентности педагогов**

Цель - выявить степень психологической компетентности.

Если Вы согласны с утверждением теста, то поставьте рядом с номером утверждения «да» или «+»; если Вы с утверждением не согласны, то поставьте рядом с его номером «нет» или «-».

1. Чем старше ребенок, тем важнее для него слова как знаки внимания и поддержки взрослых.
2. У детей зарождаются комплексы, когда их с кем-то сравнивают.
3. Эмоции взрослых независимо от их воли влияют на состояние детей, передаются им, вызывая ответные чувства.
4. Подчеркивая ошибки ребенка, мы избавляем его от них.
5. Отрицательная оценка вредит благополучию ребенка.
6. Детей необходимо воспитывать в строгости, чтобы они выросли нормальными людьми.
7. Ребенок никогда не должен забывать о том, что взрослые старше, умнее и опытнее его.
8. Ребенок окружен повсеместной симпатией и вниманием, отягощен неприятными переживаниями раздражения, тревоги и страха.
9. Негативные реакции детей надо подавлять для их же пользы.
10. Детей не должны интересовать эмоции и внутренние переживания взрослых.
11. Если ребенок не хочет, всегда можно его заставить.
12. Детей надо учить, указывая на подходящие примеры.
13. Ребенку любого возраста для эмоционального благополучия необходимы прикосновения, жесты, взгляды, выражающие любовь и одобрение взрослых.
14. Ребенок должен постоянно быть предметом внимания и симпатии взрослых.
15. Делая что-то, ребенок должен отдавать себе отчет в том, хороший он или плохой, с точки зрения взрослых.

16. Сотрудничать с детьми – это значить быть с ними «на равных», в том числе, петь, играть, рисовать, ползать на четвереньках и сочинять вместе с ними.
17. Отказы бывают обычно у детей, не привыкших к слову «надо».
18. Насильственные методы умножают дефекты личности и нежелательные формы поведения.
19. Я никогда не заставляю учеников что-то делать насильно.
19. Ребенок не боится ошибок и неудач, если знает, что он всегда будет принят и понят взрослыми.
20. Я никогда не кричу на детей, в каком бы настроении ни был.
21. Я никогда не говорю детям: «Мне некогда», если они задают вопрос.
22. При возникновении трудностей в одном всегда можно переключить ученика на что-то другое.
23. Я никогда не испытываю неприятных ощущений, когда ставлю ученикам отметки «2» заслуженно.
24. Я никогда не испытываю чувства тревоги в общении с учениками.
25. Не стоит навязывать себя ученикам, если они чего-то не хотят, лучше подумать, вдруг я сам(а) что-то делаю не так.
26. Ученик всегда прав. Неправым может быть только взрослый.
27. Если ученик не работает на уроке, значит он или ленится, или плохо себя чувствует.
28. Я никогда не делаю замечаний своим ученикам в жесткой форме.
29. У учеников не бывает правильных или неправильных действий, дети всегда проявляют себя как могут и как хотят.
- Если «да» («+») по шкале компетентности (вопросы: 2; 3; 5; 8; 13; 16; 18; 20; 23; 26; 27; 30;), то присваивайте за каждый ответ «да» по 1 баллу.
  - Если «нет» («-») по шкале компетентности (вопросы: 1; 4; 7; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 17; 24; 28;), то присвойте себе за каждый ответ «нет» по 1 баллу.

- Шкала лживости: (вопросы: 6; 19; 21; 22; 25; 29). Если «да» на 4 и более ответов, то Вы отвечали неискренно. Поэтому Ваши результаты могут быть ненадежны.

Подсчитайте общее количество баллов по 1-ой и 2-ой шкалам.

Чем ближе к 24 баллам, тем выше психологическая компетентность педагога.

**До 12 баллов – некомпетентен,**

**От 12 до 18 баллов – малая степень компетентности,**

**От 18 до 24 баллов – достаточная степень компетентности.**

Приложение:

Методика

«Психологическая компетентность учителя»

Если Вы согласны с утверждением теста, то поставьте рядом с номером утверждения «да» или «+»; если Вы с утверждением не согласны, то поставьте рядом с его номером «нет» или «-».

1. Чем старше ребенок, тем важнее для него слова как знаки внимания и поддержки взрослых.

2. У детей зарождаются комплексы, когда их с кем-то сравнивают.

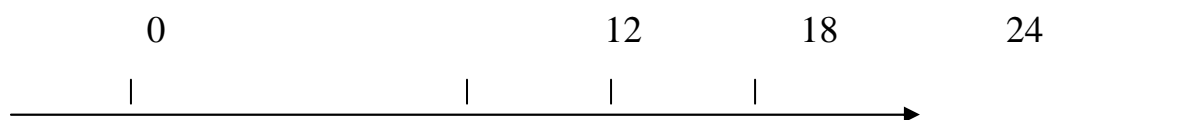
3. Эмоции взрослых независимо от их воли влияют на состояние детей, передаются им, вызывая ответные чувства.
4. Подчеркивая ошибки ребенка, мы избавляем его от них.
5. Отрицательная оценка вредит благополучию ребенка.
6. Детей необходимо воспитывать в строгости, чтобы они выросли нормальными людьми.
7. Ребенок никогда не должен забывать о том, что взрослые старше, умнее и опытнее его.
8. Ребенок окружен повсеместной симпатией и вниманием, отягощен неприятными переживаниями раздражения, тревоги и страха.
9. Негативные реакции детей надо подавлять для их же пользы.
10. Детей не должны интересовать эмоции и внутренние переживания взрослых.
11. Если ребенок не хочет, всегда можно его заставить.
12. Детей надо учить, указывая на подходящие примеры.
13. Ребенку любого возраста для эмоционального благополучия необходимы прикосновения, жесты, взгляды, выражающие любовь и одобрение взрослых.
14. Ребенок должен постоянно быть предметом внимания и симпатии взрослых.
15. Делая что-то, ребенок должен отдавать себе отчет в том, хороший он или плохой, с точки зрения взрослых.
16. Сотрудничать с детьми – это значит быть с ними «на равных», в том числе, петь, играть, рисовать, ползать на четвереньках и сочинять вместе с ними.
17. Отказы бывают обычно у детей, не привыкших к слову «надо».
18. Насильственные методы умножают дефекты личности и нежелательные формы поведения.
19. Я никогда не заставляю учеников что-то делать насильно.
20. Ребенок не боится ошибок и неудач, если знает, что он всегда будет принят и понят взрослыми.
21. Я никогда не кричу на детей, в каком бы настроении ни был.
22. Я никогда не говорю детям: «Мне некогда», если они задают вопрос.
23. При возникновении трудностей в одном всегда можно переключить ученика на что-то другое.
24. Я никогда не испытываю неприятных ощущений, когда ставлю ученикам отметки «2» заслуженно.
25. Я никогда не испытываю чувства тревоги в общении с учениками.
26. Не стоит навязывать себя ученикам, если они чего-то не хотят, лучше подумать, вдруг я сам(а) что-то делаю не так.
27. Ученик всегда прав. Неправым может быть только взрослый.
28. Если ученик не работает на уроке, значит он или ленится, или плохо себя чувствует.
29. Я никогда не делаю замечаний своим ученикам в жесткой форме.
30. У учеников не бывает правильных или неправильных действий, дети всегда проявляют себя как могут и как хотят.

Если «да» («+») по шкале компетентности (вопросы: 2; 3; 5; 8; 13; 16; 18; 20; 23; 26; 27; 30;), то присваивайте за каждый ответ «да» по 1 баллу.

Если «нет» («-») по шкале компетентности (вопросы: 1; 4; 7; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 17; 24; 28;), то присвойте себе за каждый ответ «нет» по 1 баллу.

Шкала лживости: (вопросы: 6; 19; 21; 22; 25; 29). Если «да» на 4 и более ответов, то Вы отвечали неискренно. Поэтому Ваши результаты могут быть ненадежны.

Подсчитайте общее количество баллов по 1-ой и 2-ой шкалам.



Чем ближе к 24 баллам, тем выше психологическая компетентность учителя.

До 12 баллов – некомпетентен,

От 12 до 18 баллов – малая степень компетентности,

От 18 до 24 баллов – достаточная степень компетентности.

Приложение:

## ТЕСТ

### "Оценка способности к саморазвитию, самообразованию педагогов ОУ"

Инструкция: Уважаемые коллеги! Просим вас ответить на вопросы, которые помогут определить уровень профессиональной компетенции коллектива школы по оценке способности к саморазвитию и самообразованию.

Внимание! Выберите в каждом вопросе только один ответ.

#### **1. Мои друзья ценят меня за то, что я:**

- А. Преданный и верный друг
- Б. Сильный и готов в трудную минуту за них постоять
- В. Эрудированный, интересный собеседник

**2. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.**

- А. Целеустремленный
- Б. Трудюлюбивый
- В. Отзывчивый

**3. Как вы относитесь к идее ведения личного ежедневника, к планированию своей работы на год, месяц, ближайшую неделю, день?**

- А. Думаю, что чаще всего это пустая трата времени
- Б. Я пытался это делать, но нерегулярно
- В. Положительно, я давно это делаю

**4. Что вам больше всего мешает профессионально самосовершенствоваться, лучше учиться?**

- А. Нет достаточно времени
- Б. Нет подходящей литературы
- В. Не всегда хватает силы воли и настойчивости

**5. Каковы типичные причины ваших ошибок и промахов?**

- А. Невнимательность
- Б. Переоценивание своих способностей
- В. Точно не знаю

**6. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.**



- А. Настойчивый
- Б. Усидчивый
- В. Доброжелательный

**7. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.**

- А. Решительный
- Б. Любознательный
- В. Справедливый

**8. На основе сравнительной самооценки выберите, какая характеристика вам более всего подходит.**

- А. Генератор идей
- Б. Критик
- В. Организатор

**9. На основе сравнительной самооценки выберите, какие качества у вас развиты в большей степени.**

- А. Сила воли
- Б. Память
- В. Обязательность

**10. Что чаще всего вы делаете, когда у вас появляется свободное время?**

- А. Занимаюсь любимым делом, у меня есть хобби
- Б. Читаю художественную литературу
- В. Провожу время с друзьями либо в кругу семьи

**11. Что для вас в последнее время представляет большой познавательный интерес?**

А. Научная фантастика

Б. Религия

В. Психология

**12. Вы могли бы максимально реализовать в качестве:**

А. Спортсмена

Б. Ученого

В. Художника

**13. Каким чаще всего считают или считали вас коллеги-учителя?**

А. Трудолюбивым

Б. Сообразительным

В. Дисциплинированным

**14. Какой из трех принципов вам ближе?**

А. Живи и наслаждайся жизнью

Б. Жить, чтобы больше знать и уметь

В. Жизнь прожить – не поле перейти

**15. Кто ближе всего к вашему идеалу?**

А. Человек здоровый, сильный духом

Б. Человек, много знающий и умеющий

В. Человек независимый и уверенный в себе

**16. Удастся ли вам в жизни добиться того, о чем вы мечтаете в профессиональном и личном плане?**

А. Думаю, что да

Б. Скорее всего, да

В. Как повезет

**17. Какие фильмы вам больше всего нравятся?**

- А. Приключенческоромантические
- Б. Комедийно-развлекательные
- В. Философские

**18. Представьте себе, что вы заработали миллиард. Куда вы его потратите?**

- А. Буду путешествовать и смотреть мир
- Б. Поеду учиться за границу или вложу деньги в любимое дело
- В. Куплю коттедж с бассейном, мебель, шикарную машину и буду жить в свое удовольствие

**Спасибо!**

**Обработка результатов**

Каждый ответ оценивается соответственно ключу.

Ключ

---

Вопрос	Оценочные баллы	Вопрос	Оценочные баллы			
"а"	"б"	"в"	"а"	"б"	"в"	
1	2	1	3		2 3 1	10
2	3	2	1		1 2 3	11

<b>3</b>	1	2	3	<b>12</b>	1	3	2
<b>4</b>	3	2	1	<b>13</b>	3	2	1
<b>5</b>	2	3	1	<b>14</b>	1	3	2
<b>6</b>	3	2	1	<b>15</b>	1	3	2
<b>7</b>	2	3	1	<b>16</b>	3	2	1
<b>8</b>	3	2	1	<b>17</b>	2	1	3
<b>9</b>	2	3	1	<b>18</b>	2	3	1

Подсчитывается общий балл и определяется уровень способности педагога к саморазвитию и самообразованию:

очень низкий уровень, если набрано от 18 до 25 баллов; низкий – 26–28; ниже среднего – 29–31; чуть ниже среднего – 32–34; средний уровень – 35–37; чуть выше среднего – 38–40; выше среднего – 41–43; высокий уровень – 44–46; очень высокий уровень – 47–50; наивысший – 51–54