

11. Моисеев, А.И. Русский язык: Фонетика. Морфология. Орфография. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 255 с.

12. Прохоров, Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль при обучении русскому языку иностранцев. – М., 1996.

13. Самосенкова, Т.В. Языковое сознание – отражение индивидуального мировидения языковой личности / Т.В. Самосенкова. Россия в глобализирующемся мире и методика преподавания русского языка как иностранного: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Белгород: Изд-во БГТУ, 2008. – 160 с.

14. Шанский, Н. М. Проблемы лингвистического образования / Н. М. Шанский // Русский язык в школе. - 1993.- №5.- С. 23-26.

Н.М. Ильенко

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

В настоящее время система Российского образования претерпевает существенные изменения, что вызывает многочисленные дискуссии об их целесообразности. Педагог является основной фигурой при реализации на практике основных нововведений. Залогом успешной деятельности является обладание необходимым уровнем профессиональной культуры и профессиональной компетентности.

Профессиональная культура педагога – это сложная, комплексная составляющая его личности, соединяющая в себе социальные, профессиональные и сугубо личностные характеристики. Социальная сторона профессиональной культуры педагога определяется его социальным статусом, функциями в обществе, самосознанием и самооценкой как члена социума, а также уровнем и способами взаимоотношения с другими социальными группами.

Профессиональные характеристики, обуславливающие становление профессиональной культуры педагога, включают как объективные, так и субъективные аспекты. Среди объективных составляющих ключевое место занимает специализация, устанавливающая принадлежность педагога к определённому профессиональному сообществу. А основным субъективным компонентом, характеризующим профессиональные качества педагога, является, прежде всего, профессиональное самосознание, которое играет определяющую роль в его адекватной профессиональной идентификации (самоопределении) и в общем становлении педагога как профессионала [Дружилов 2003: 7]. В понятие «профессиональное самосознание» входят, помимо названных, такие характеристики, как профессиональная компетентность, а также способность к непрерывному образованию и адаптации к изменяющимся условиям труда.

И, наконец, личностные характеристики педагога, также влияющие на уровень его профессионального самосознания – это свойства его характера и интеллектуальные способности, необходимые ему для осуществления профессиональной деятельности. Среди них особенно важное место сегодня за-

нимает психологическая готовность и интеллектуальная способность педагога овладевать необходимыми инновационными компетенциями и применять их в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, в настоящее время – время стремительной информатизации образования – профессиональное самосознание педагога становится неременным условием развития его как профессионала.

Понятие «профессиональная культура» гораздо шире понятия «профессионализм». Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность, которая выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Структура профессиональной компетентности учителя может быть раскрыта через педагогические умения, объединённые в четыре группы: а) умения «переводить» содержание объективного процесса воспитания в конкретные педагогические задачи: изучение личности и коллектива для определения уровня их подготовленности к активному овладению новыми знаниями и проектирование на этой основе развития коллектива и отдельных учащихся; выделение комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач, их конкретизация и определение доминирующей задачи; б) умения построить и привести в движение логически завершённую педагогическую систему: комплексное планирование образовательно-воспитательных задач; обоснованный отбор содержания образовательного процесса; оптимальный выбор форм, методов и средств его организации; в) умения выделять и устанавливать взаимосвязи между компонентами и факторами воспитания, приводить их в действие: создание необходимых условий (материальных, морально-психологических, организационных, гигиенических и др.); активизация личности школьника, развитие его деятельности, превращающей его из объекта в субъект воспитания; организация и развитие совместной деятельности; обеспечение связи школы со средой, регулирование внешних непрограммируемых воздействий; г) умения учёта и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчинённых задач (В. Слостенин, И. Исаев).

Многие учёные выделяют несколько основных, ключевых компетенций, которые, в свою очередь, состоят из более конкретных компетентностей и, наконец, отдельных умений, знаний (И.А. Зимняя, Г. Селевко, А.В. Хуторской и др.). В качестве основной компетенции они рассматривают коммуникативную компетенцию, которая необходима для ориентировки в социуме и находит отражение во всех компетенциях.

Теоретическая готовность учителя определяется аналитическими, прогностическими, рефлексивными умениями. Содержание практической готовности определяется во внешних (предметных) умениях, к которым относятся организаторские и коммуникативные умения.

Коммуникативные умения учителя-воспитателя структурно могут быть представлены как взаимосвязанные группы перцептивных умений, собствен-

но умений общения (вербального) и умений и навыков педагогической техники. Перцептивные умения сводятся к наиболее общему умению понимать других (учащихся, учителей, родителей). А для этого необходимо знание прежде всего ценностных ориентаций другого человека, которые находят выражение в его идеалах, потребностях и интересах, в уровне притязаний. Необходимо также и знание имеющихся у человека представлений о себе, знание того, что человеку в самом себе нравится, что он приписывает себе, против чего возражает.

Совокупность перцептивных умений можно представить следующим взаимосвязанным рядом: а) воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнера по общению, получаемых в ходе совместной деятельности; б) глубоко проникать в личностную суть других людей; устанавливать индивидуальное своеобразие человека; на основе быстрой оценки внешних характеристик человека и манер поведения определять внутренний мир, направленность и возможные будущие действия человека; в) определять, к какому типу личности и темперамента относится человек; по незначительным признакам улавливать характер переживаний, состояние человека, его причастность или непричастность к тем или иным событиям; г) находить в действиях и других проявлениях человека признаки, отличающие его от других и самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом; д) видеть главное в другом человеке, правильно определять его отношение к социальным ценностям, учитывать в поведении людей «поправки» на воспринимающего, противостоять стереотипам восприятия другого человека (идеализация, «эффект ореола» и др.).

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

Организация непосредственного общения требует владения умением осуществлять коммуникативную атаку, т.е. привлечь к себе внимание. В.А. Кан-Калик описывает четыре способа привлечения внимания другого субъекта общения: речевой вариант (вербальное обращение к учащимся); пауза с активным внутренним общением (требованием внимания); двигательно-знаковый вариант (развешивание таблиц, наглядных пособий, запись на доске и т.п.); смешанный вариант, включающий в себя элементы трех предыдущих.

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

Одним из средств, повышающих эффективность коммуникативного действия, является педагогическая техника, которая представляет собой совокупность умений и навыков, необходимых для педагогического стимулирования активности как отдельных учащихся, так и коллектива в целом: умения выбрать правильный стиль и тон в обращении с воспитанниками, управлять их вниманием, чувство темпа и др. Особенно высоким должен быть

уровень культуры речи учителей, педагогов, преподавателей: их речь, являясь средством воздействия на подрастающее поколение, играет ведущую роль в педагогической коммуникации.

Выразительность речи педагога зависит от умелого интонирования. Интонация есть важнейшая примета звучащей, устной речи. В ней используются разнообразные средства, которые делают речь выразительной, эмоциональной. Выразительность – качество не только грамотной речи, но и подлинного речевого мастерства учителя (А.А. Мурашов). Одним из составляющих культуры звучащей речи педагога является сформированность её ритмико-интонационной выразительности, показателями которой являются соблюдение мелодического контура, правильная постановка фразового и логического ударений, соответствие темпа, тембра, ритма, пауз характеру высказывания (Г.Н. Иванова-Лукьянова).

По нашему мнению, все средства интонационной выразительности находятся в тесной взаимосвязи и дополняют друг друга. Интонация выполняет фонетическую, смысловозначительную, эмоционально-экспрессивную, синтаксическую, стилистическую функции. Процесс речи совершается в интонации, с её помощью учитель, преподаватель может выражать своё отношение к лицу, к которому обращена речь. Существует большое разнообразие передаваемых интонацией эмоционально-экспрессивных значений: А.С. Макаренко писал о 15 интонационных вариантах предложения *Иди-ка сюда!* К.С. Станиславский – о 40 ситуациях, создаваемых различными интонационными вариантами словосочетания *Сегодня вечером*, посредством изменения интонационных параметров. Чтобы сформировать у студентов конкретное представление об интонационной выразительности, по нашему мнению, необходимо: а) научить их различать виды мелодических контуров фраз, различать фразовое и логическое ударения, чувствовать и выбирать темп, тембр, ритм, паузы в соответствии с характером высказывания; б) ввести условные обозначения параметров интонации и научить использовать их при составлении партитур текста; в) развивать умения воспроизводить текст по заданной партитуре.

Для успешного осуществления педагогической деятельности очень важно, чтобы учитель, воспитатель в совершенстве владели хотя бы одним из обширной группы прикладных умений: художественных (петь, рисовать, играть на музыкальных инструментах и др.); организаторских, овладеть которыми возможно практически каждому (например, массовик-затейник, тренер-общественник по одному или нескольким видам спорта, инструктор по туризму, экскурсовод, лектор-пропагандист, инструктор по сельскохозяйственному труду и труду в мастерских, руководитель кружка и др.).

Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны. Существующие на сегодняшний день в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» (G.K. Britell, R.M. Jueger, W.E. Blank) и другие не в полной мере конкретизируют содержание этого понятия

(В. Ландшеер). Проблема профкомпетентности активно изучается и отечественными учеными. Чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Профессиональная компетентность рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности. В педагогике данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Н. Розов, Е.В. Бондаревская), либо как «уровень образованности специалиста» (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова). Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством [Чошанов 1996].

Соотнося профессионализм с различными аспектами зрелости специалиста, А.К. Маркова выделяет четыре вида профессиональной компетентности [Маркова, 1996]: а) специальная, или деятельностьная, характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике; б) социальная характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения; в) личностная характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации; способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему; г) индивидуальная - характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации.

Профессиональная компетентность педагога, компонентами которой являются мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры. Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности. Функциональный (от лат. *functio* – исполнение) компонент проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии. Коммуникативный (от лат. *communico* – ‘связываю, общаюсь’) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог. Рефлексивный (от позднелат. *reflexio* – ‘обращение назад’) компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и

уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловтворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы [Дружилов 2005].

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки.

Профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих.

Следует различать психологический смысл понятий «компетентность» и «квалификация». Присвоение квалификации специалисту требует от него не опыта в этой профессии, а соответствия приобретенных в процессе обучения знаний и умений образовательному стандарту. Квалификация – это степень и вид профессиональной обученности (подготовленности), позволяющий специалисту выполнять работу на определенном рабочем месте. Специалист приобретает квалификацию прежде, чем начнет складываться соответствующий профессиональный опыт.

Понятие «профессионализм» является более широким, чем понятие «профессиональная компетентность». Быть профессионалом – это не только знать, как делать, но и уметь эти знания реализовывать, добиваясь необходимого результата, то есть при оценке профессионализма речь должна идти об эффективности профессиональной деятельности [Дружилов 2001].

Литература

1. Дружилов С.А. Критерии эффективности профессионалов в условиях совместной деятельности // Объединенный научный журнал. – М.: ТЕЗАРУС, 2001. – №22. – С. 44-45.
2. Дружилов С.А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход // Вестник Балтийской педагогической академии. Вып.52. – СПб.: Изд-во БПА, 2003(а). – С. 40-46.
3. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. - 2005 (выпуск 8), – С. 26-44.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.