

**Сапарбаева А.К.**

магистрант Казахстанского Инженерно-педагогического  
университета Дружбы народов, Республика Казахстан

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

*В статье представлены различные точки зрения на понятие «компетентность», виды и структура профессиональной (педагогической) компетентности, сделан вывод о необходимости ее формирования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.*

**Ключевые слова:** профессиональное, профессионализм, профессиональная компетентность, профессионал, профессиональное

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

*Понятие профессиональной компетентности педагога поэтому выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.*

Содержание подготовки педагога той или иной специальности представлено в квалификационной характеристике — нормативной модели компетентности педагога, отображающей научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

*Квалификационная характеристика* это, по существу, свод обобщенных требований к учителю на уровне его теоретического и практического опыта. В общем виде *психолого-педагогические знания* определены учебными программами.

Психолого-педагогическая подготовленность включает в себе знание методологических основ и категорий педагогики, закономерностей социализации и развития личности;

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

Она основа гуманистически ориентированного мышления учителя-воспитателя. Психолого-педагогические и специальные (по предмету) знания необходимое, но отнюдь не достаточное условие профессиональной компетентности.

Многие из них, в частности теоретико-практические и методические знания, являются предпосылкой интеллектуальных и практических умений и навыков.

*Педагогическое умение* — это совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности.

Это в свою очередь открывает возможность как для объединения множества педагогических умений по разным основаниям, так и для условного их разложения в практических целях. Например, умение "провести беседу" может быть разложено на части: определить тему, наиболее адекватно отражающую интересы, потребности учащихся и в то же время учитывающую ведущие воспитательные задачи, стоящие перед классом; отобрать содержание, выбрать формы, методы и средства воспитания с учетом возраста воспитанников и конкретных условий; составить план (план-конспект) и т.д. Точно так же можно разложить любое другое умение.

Высшим компонентом личности является профессиональная компетентность. Под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику

деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений.

Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

- социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

- персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций;

- экстремальная компетентность – способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов [1].

Профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений. С позиции основных операционных функций педагога профессиональной школы можно выделить следующие группы профессионально-педагогических умений.

Гностические умения познавательные умения в области приобретения общепрофессиональных, производственных и психолого-педагогических знаний, предусматривающих получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизация собственного педагогического опыта, опыта новаторов и рационализаторов производства.

Идеологические умения социально-значимые умения проведения политико-воспитательной работы среди обучающихся, пропаганды педагогических знаний. Дидактические умения общепедагогические умения определения конкретных целей обучения, выбора адекватных форм, методов и средств обучения, конструирования педагогических ситуаций, объяснения учебно-производственного материала, демонстрации технических объектов и приемов работы.

Организационно-методические умения умения реализации учебно-воспитательного процесса, формирования мотивации учения, организации учебно-профессиональной деятельности учащихся, установления педагогически оправданных взаимоотношений, формирования коллектива, организации самоуправления, коммуникативно-режиссерские умения – общепедагогические умения, включающие перцептивные, экспрессивные, суггестивные, ораторские и умения в сфере педагогической режиссуры.

Прогностические умения общепедагогические умения прогнозирования успешности учебно-воспитательного процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций, построение альтернативных моделей педагогической деятельности, проектирование развития личности и коллектива, контроль за процессом и результатом. Рефлексивные умения способность к самопознанию, самооценка профессиональной деятельности и профессионального поведения, самоактуализация.

Организационно-педагогические умения общепедагогические умения планирования воспитательного процесса, выбора оптимальных средств педагогического воздействия и

взаимодействия, организации самовоспитания и самоуправления, формирования профессиональной направленности личности обучающихся.

Модель профессиональной готовности целесообразно строить от наиболее общих к частным умениям. Таким наиболее общим умением является умение педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанное с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу. Объединяет эти два крайне важных умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях.

Доведение умения до теоретического уровня анализа — одна из важнейших задач обучения будущих учителей педагогическому мастерству. В идеале полное соответствие учителя требованиям квалификационной характеристики означает сформированность интегрирующего в себе всю совокупность педагогических умений умения педагогически мыслить и действовать.

Вне зависимости от уровня обобщенности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде "мыслить — действовать — мыслить" и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями.

В результате модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности. Педагогические умения здесь объединены в четыре группы.

Умения учета и оценки результатов педагогической деятельности: самоанализ и анализ образовательного процесса и результатов деятельности учителя; определение нового комплекса доминирующих и подчиненных педагогических задач. Содержание теоретической готовности учителя нередко понимается лишь как определенная совокупность психолого-педагогических и специальных знаний. Но формирование знаний, как уже отмечалось, не самоцель.

Знания, лежащие в структуре опыта учителя мертвым грузом, не будучи к тому же сведенными в систему, остаются никому не нужным достоянием. Вот почему необходимо обращение к формам проявления теоретической готовности. Таковой является теоретическая деятельность, в свою очередь проявляющаяся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений. Сформированность аналитических умений — один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики. Именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить. Такое умение состоит из ряда частных умений, расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.);

- осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления. Теоретический анализ фактов и явлений включает в себе;

- вычленение факта или явления, его обособление от других фактов и явлений; установление состава элементов данного факта или явления; раскрытие содержания и выделение роли каждого из элементов данной структуры; проникновение в процесс развития целостного явления; определение места данного явления в образовательном процессе[2].

Под педагогическим фактом здесь понимается тот или иной тип воспитательного отношения, а под педагогическим явлением — результат взаимодействия таких форм действительности, как событие, происшедшее в жизни ученика, действия педагога на основе анализа этого события в соответствии с поставленной им задачей, действия учащихся и

педагогический результат действий учителя. Управление социальными процессами, каким является и образовательный, всегда предполагает ориентацию на четко представленный в сознании субъекта управления конечный результат (предвосхищенная цель).

Основу для целеполагания и поиска возможных путей решения педагогической задачи создает анализ педагогической ситуации. Взаимосвязь анализа педагогической ситуации и целеполагания в педагогической деятельности ограничена. Тем не менее успех целеполагания зависит не только от результатов аналитической деятельности. Во многом он предопределяется способностью к антиципации.

Состав прогностических умений можно представить следующим образом: выдвижение педагогических целей и задач, отбор способов достижения педагогических целей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов (или стадий) педагогического процесса, распределение времени, планирование совместно с учащимися жизнедеятельности. В зависимости от объекта прогнозирования прогностические умения можно объединить в три группы: прогнозирование развития коллектива: динамики его структуры, развития системы взаимоотношений, изменения положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т.п.; прогнозирование развития личности: ее личностно-деловых качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии личности, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т.п.;

- прогнозирование педагогического процесса, образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений учащихся в учении и других видах деятельности;

- результатов применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т.п [3].

### **Литература**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. -СПб..Питрер,2001. -288с
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: Учеб.пособие для вузов.- М.:ПЕР СЭ.2001-511с.
3. Батракова С.Н. Динамика профессиональных функций педагога как представителя культуры//Ярославский психологический вестник.-Вып.2.М.: Ярославль:Россиско психологическое общество.2004-стр 71-77

***Rasheva Moldir,***

***c.ph.s. A. Tadzhibayeva.***

University "Sirdariya" , (Republic of Kazakhstan)

## **ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Идея связи культуры и языка относится еще к 18 веку, но целенаправленное изучение проблемы началось только в конце прошлого века. Исследования носили больше декларативный характер и вплоть до начала 70-х годов ни в русской, ни в иностранной лингвистике не было достаточно глубоких и обстоятельных исследований, посвященных данной теме. Однако за последние два десятилетия значительно выросло число работ, свидетельствующих об интересе и стремлении лингвистов к исследованию языковых явлений в широком экстралингвистическом контексте. И если еще совсем недавно*